

*Олена Отич*

**МИСТЕЦТВО**  
**У СИСТЕМІ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ**  
**ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО**  
**ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ:**  
*ТЕОРЕТИЧНИЙ І МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТИ*

АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

О.М. Отич

МИСТЕЦТВО  
У СИСТЕМІ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ  
ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА  
ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ:  
ТЕОРЕТИЧНИЙ І МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТИ

МОНОГРАФІЯ

Чернівці

„Зелена Буковина”

2009

УДК 37.036:371.134:377/378 : 7 (091:001.8)  
ББК 74.58:79.5:85  
О-82

*Рекомендовано вченою радою Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України, протокол № 11 від 30.11.2006 р.*

**Науковий редактор**

*І.А. Зязюн,*

доктор філософських наук, професор, дійсний член АПН України

**Рецензенти:**

*Ничкало Н.Г.,* доктор педагогічних наук, професор;  
дійсний член АПН України;

*Вербицький В.В.,* доктор педагогічних наук, професор;

*Орлов В.Ф.,* доктор педагогічних наук, професор.

**Отич О.М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти:** Монографія / О.М. Отич; за наук. ред. І. А. Зязюна. – Чернівці: Зелена Буковина, 2009. – 752 с.

У монографії викладено теоретичні та методичні засади розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання засобами мистецтва. Обґрунтовано концептуальні засади педагогіки мистецтва, розкрито його значення як детермінанти, чинника, засобу, компонента змісту, елемента культурно-мистецького середовища професійно-педагогічного та вищого навчального закладу, виявлено його вплив на формування педагогічної майстерності студентів спеціальності „Професійне навчання”, найвищим виявом якої виступає їхня творча індивідуальність. Представлено методологічні підходи та авторську концепцію розвитку цієї сутнісної системної інтегративної якості в майбутніх педагогів професійної школи засобами мистецтва у процесі навчання, позанавчальної культурно-мистецької діяльності й науково-дослідної роботи студентів. Описано хід та результати експериментальної перевірки ефективності організаційно-методичної системи розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи засобами мистецтва.

Для науковців, аспірантів, докторантів, викладачів професійно-педагогічних коледжів, індустріально-педагогічних технікумів; інженерно-педагогічних та педагогічно-індустріальних факультетів вищих педагогічних, технічних та сільськогосподарських навчальних закладів, де вивчаються психолого-педагогічні дисципліни; студентів спеціальності „Професійне навчання”; слухачів інститутів післядипломної освіти; педагогів професійного навчання, усіх, хто цікавиться проблемами гуманізації професійно-педагогічної освіти.

**ISBN 978-966-8410-45-9**

© Отич О.М.,  
© Інститут педагогічної освіти і  
освіти дорослих АПН України, 2009.

# ЗМІСТ

<b>Передмова</b> .....	6
<b>Розділ 1. Концептуальні засади дослідження</b> .....	20
1.1. Поняттєво-термінологічний апарат дослідження.....	21
1.2. Науково-мистецька парадигма як основа розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання.....	55
1.3. Розвиток творчої індивідуальності майбутнього педагога ПТНЗ у контексті екзистенційного, акмеологічного, креативного, культурологічного, інтегративного та системного підходів ...	81
1.4. Концепція дослідження .....	118
<b>Висновки до 1 розділу</b> .....	164
<b>Розділ 2. Психолого-педагогічні засади розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання</b> .....	167
2.1. Сучасні наукові підходи щодо визначення сутності творчої індивідуальності педагога.....	167
2.2. Творча індивідуальність як критерій професійно-педагогічної майстерності педагога ПТНЗ.....	185
2.3. Концептуальна модель творчої індивідуальності педагога професійного навчання.....	206
2.4. Зміст, рушійні сили та механізми розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійної школи ....	284
<b>Висновки до 2 розділу</b> .....	339
<b>Розділ 3. Теоретичне обґрунтування педагогічного потенціалу мистецтва у розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання</b> .....	344
3.1. Мистецтво як процес і результат художньої творчості.....	344
3.2. Соціальні функції мистецтва.....	377

3.3. Мистецтво як чинник розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання.....	397
3.4. Мистецтво як засіб розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів.....	418
3.4.1. Музичне мистецтво у розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів.....	426
3.4.2. Образотворче мистецтво як засіб розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання..	445
3.4.3. Хореографічне мистецтво у розвитку творчої індивідуальності студентів.....	456
3.4.4. Театр як засіб розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи.....	468
3.4.5. Мистецтво слова у розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів.....	479
3.4.6. Народне мистецтво як засіб розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога ПТНЗ.....	492
3.5. Педагогіка мистецтва як теоретична основа розвитку творчої індивідуальності .....	506
Висновки до 3 розділу.....	524
<b>Розділ 4. Експериментальна робота з розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання засобами мистецтва .....</b>	<b>532</b>
4.1. Педагогічна діагностика типології і рівнів розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів.....	532
4.2. Організаційно-методична система розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання засобами мистецтва.....	597
4.3. Етапи дослідно-експериментальної роботи з розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання засобами мистецтва.....	644
Висновки до 4 розділу.....	682
<b>Загальні висновки.....</b>	<b>687</b>
<b>Список використаних джерел.....</b>	<b>693</b>
<b>Додатки.....</b>	<b>741</b>

## ПЕРЕДМОВА

За час свого існування людство пройшло багатовікову історію, у творенні якої брали участь цілі покоління. Але до нащадків дійшли лише окремі імена тих, хто залишив по собі найбільш вагомий слід в історії, хто уславився своїми справами чи своєю самотністю, яка вирізняла його з-поміж інших і свідчила про неповторну власну творчу індивідуальність.

Філософське осмислення ролі особистості в історії стало методологічним підґрунтям для вироблення ставлення суспільства до творчої індивідуальності, граничні вияви якого у різних соціальних системах коливались від її абсолютизації, що вилилася у відомий вислів Людовика XIV: „Держава – це я”, до повного заперечення цієї ролі, свідченням якого став поширений у Радянському Союзі вислів: „Незамінних людей немає”.

Відмова від командно-адміністративної суспільної системи, в якій людині відводилося місце гвинтика, позбавленого самоцінності та індивідуальності, й розбудова демократичного суспільства в Україні змінює акценти у ставленні до особистості, перетворюючи її із засобу реалізації державних потреб і цілей на головну цінність і мету суспільства, суб'єкта державотворення та забезпечення економічного й соціального розвитку своєї країни.

Сьогодні суспільство все гостріше відчуває потребу в творчих індивідуальностях, які, різними шляхами йдучи до єдиної мети, досягають вершинних результатів у її реалізації й тим самим відкривають людству широкі можливості для культурного й цивілізаційного поступу та соціального прогресу. Продукування ними великої кількості різноманітних творчих ідей сприяє виникненню нових філософських, наукових і мистецьких шкіл, напрямів, стилів, жанрів тощо, які у своїй ідейній та змістовій самотності забезпечують багатство й невичерпність загальнолюдської культури, закладають фундамент для її неперервного та різнобічного історичного розвитку. Й безсумнівно, появі на світ унікальних і вічних культурних цінностей, здійсненню наукових відкриттів, які докорінно змінюють світ, людство завдячує лише яскравим творчим індивідуальностям.

Якщо до розгляду творчої індивідуальності підходити з суто прагматичних міркувань, то не можна не погодитись з її незаперечною економічною корисністю, адже, як довели японські

вчені, економічний і соціальний розвиток держави забезпечує всього п'ять відсотків її населення із творчою індивідуальністю, які генерують стільки творчих ідей, що їх втілення здатне забезпечити випереджальні темпи розвитку виробництва й здійснити економічне диво в країні та світі. Прискорення економічного й технологічного розвитку набуває особливої важливості для сучасної України, яка, обравши для себе європейський вектор розвитку, прагне посісти гідне місце серед найбільш економічно розвинених держав світу. Вивести Україну на високий рівень зможуть лише професійно компетентні, мобільні й творчі фахівці різної кваліфікації з нестандартним баченням економічних проблем і власними оригінальними підходами до їх розв'язання. Серед них особливе місце має належати кваліфікованим робітникам та молодшим спеціалістам усіх сфер виробництва, оскільки, працюючи в економічній, виробничій та соціальній сферах, представники цих професій створюють базис сучасного суспільства. Отже, без перебільшення можна сказати, що вони „тримають суспільство на своїх плечах”.

Незважаючи на те, що умови, в яких доводиться працювати цим фахівцям є максимально технологізованими й автоматизованими, необхідно розвивати творчу індивідуальність представників робітничого класу, фахівців сфери послуг та ін. Адже в сучасному світі, що швидко змінюється, стає замало лише точного відтворення тих операцій, яких вимагає виробничий технологічний процес, випуску якісної продукції, відповідно до визначених стандартів. Ефективний розвиток підприємства, поступальний рух економіки й виробництва в цілому потребують від працівників готовності приймати складні рішення, брати на себе відповідальність у ситуаціях швидкого реагування, активно прилучатися до раціоналізаторства, вдосконалення технологічних процесів, пошуку нових можливостей просування товару на ринку збуту в умовах жорсткої конкуренції. А для цього товар має бути не лише якісним та естетично привабливим для покупця, а й впізнаваним для нього – тобто мати своє обличчя: бренд, логотип підприємства-виробника, що відображає творчу індивідуальність самого цього підприємства, а отже – й працівників, які на ньому працюють. Ще більш важливою творча індивідуальність є для фахівців сфери послуг та художньої промисловості, адже кожна їхня робота є, фактично, авторською (починаючи від зачіски і завершуючи художнім оформленням вітрини, художнім оздобленням одягу та ін.). Крім того, чимало професій сфери побуту пов'язані з

модою і залежать від її тенденцій. Бути законодавцем у світі моди може лише спеціаліст з яскравою творчою індивідуальністю і добре розвиненим естетичним смаком.

Оригінальний та якісний продукт, який відображає неповторну творчу індивідуальність виробника, може гідно конкурувати з товарами інших країн на міжнародному ринку товарів і послуг і тим самим сприяти завоюванню Україною авторитету на світовій арені та прискоренню її вступу до СОТ, ЄЕС, ВТО та інших стратегічно важливих для нашої держави співтовариств та організацій.

Зважаючи на зазначене вище, творча індивідуальність сучасного робітника й молодшого спеціаліста набуває державної ваги. Отже, перед професійною освітою України постає завдання – розвивати в молодій робітничій зміні цю професійно важливу інтегровану якість та готувати педагога професійного навчання, здатного ефективно виконати цю соціальну місію. Це, як доводить історія педагогічної науки, стає можливим лише за умови, якщо він сам буде неповторною творчою індивідуальністю, адже, як зазначав К.Д. Ушинський: “У вихованні усе повинно ґрунтуватися на особистості вихователя... Лише особистість може впливати на розвиток і визначення особистості, лише характером можна сформувати характер”<sup>1</sup>.

Хоча поняття *творча індивідуальність* тривалий час вживалося переважно для характеристики митців і до педагогічного контексту потрапило лише нещодавно, у зв’язку з визнанням мистецького й творчого характеру педагогічної діяльності та підвищенням науково-педагогічного інтересу до проблем педагогічної майстерності й творчості, розвиток у педагога професійного навчання цієї інтегрованої творчої якості є стратегічним педагогічним завданням, адже він не просто навчає і виховує учнівську молодь, а готує майбутнє покоління *професіоналів*, будівничих нашої країни. І тільки майстер-митець може виховати плеяду майстрів з неповторною власною творчою індивідуальністю, здатних на найвищому якісному рівні виконувати доручену їм справу і, будучи успішними у своїй професії, забезпечувати добробут та економічне зростання своєї країни, сприяти завоюванню нею міцних позицій на міжнародному ринку.

---

<sup>1</sup> Ушинский К.Д. Статті в “Журнале для воспитания”. – Собр. соч. – М.- Л., 1948. - Т. 2. – С. 63-64.



Аналіз теорії і практики професійно-педагогічної діяльності педагога ПТНЗ дає можливість стверджувати, що його творча індивідуальність має свої особливості, зумовлені бінарною структурою цієї діяльності, яка охоплює інженерну та педагогічну складові. Тому її слід розглядати також у двох аспектах:

По-перше, це – *творча індивідуальність фахівця-виробника*, майстра високої кваліфікації, яка є найвищим рівнем вияву його професійної майстерності, коли він стає *художником* своєї справи. Цей рівень характеризується творчою свободою, наявністю власного неповторного індивідуального стилю професійної діяльності та її естетичною орієнтацією, що спрямовує професіонала на досягнення єдності користі, добра й краси.

По-друге, вона є *творчою індивідуальністю педагога*, який повинен і вміє передати свою майстерність учням. З цих позицій творчу індивідуальність педагога професійної школи слід розглядати в контексті педагогічної майстерності та педагогічної творчості, які, як відомо, існують лише в індивідуальному виконанні і від того, наскільки яскравим і педагогічно виразним воно буде, залежить ефективність педагогічного впливу творчої особистості педагога професійного навчання на вихованців.

Висновки сучасних педагогічних досліджень, зокрема, С. Архангельського<sup>1</sup>, С. Гільманова<sup>2</sup>, І. Зязюна<sup>3</sup> та О. Пехоти<sup>4</sup> свідчать про зростання у педагогічних колах усвідомлення того, що не лише особистість педагога, його ставлення до справи, готовність та здатність діяти творчо є сьогодні вирішальними чинниками оновлення школи (і загальної, і професійної, і вищої), а й того, що для виховання та професійної підготовки підростаючого покоління у наш час, насамперед, потрібні масштабність, яскравість та самобутність цієї особистості, унікальність кожного педагога, автономність його дій, оскільки без особистісного, індивідуального втілення педагогічна майстерність і педагогічна творчість є мертвими. С. Архангельський зазначає, що можливості розвитку професійної придатності, компетентності, а згодом і педагогічної майстерності та новаторства реалізуються лише на індивідуально-творчому рівні саморозвитку особистості, оскільки професійні знання, вміння і навички

---

<sup>1</sup> Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М., 1980.

<sup>2</sup> Гильманов С.А. Творческая индивидуальность учителя. – Тюмень, 1995. – 167 с. С. 3.

<sup>3</sup> Зязюн И.А. Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу // Рідна школа. – 2000. – № 8. – С. 8-13. С. 10.

<sup>4</sup> Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: монография /под общ. ред И.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 281 с. С. 3.

присвоюються майбутніми вчителями в особистісному контексті, а особистісне і професійне, взаємопроникаючи й збагачуючись, утворюють неповторну й унікальну композицію індивідуальних професійних якостей і проявів майбутнього педагога<sup>1</sup>.

Крім того, як справедливо стверджують І. Зязюн<sup>2</sup> і В. Краєвський<sup>3</sup>, жодні новітні технології, методики та засоби навчання й виховання не будуть ефективними без участі педагога. Найкращий передовий педагогічний досвід не можна перенести автоматично до навчально-виховного процесу без творчого його осмислення і наповнення індивідуальним змістом, в якому виявляється особистісне ставлення і власна творча індивідуальність педагога, який впроваджує цей досвід у свою систему педагогічної роботи.

Аналізуючи творчу індивідуальність педагога професійного навчання не можна не враховувати того, що його професія є складною та багатоаспектною. Вона охоплює, фактично, усі сфери побуту й виробництва. Тому, залежно від спеціалізації, її з повним правом можна віднести до професій, в яких тип „людина-людина” інтегрується з одним з інших відомих типів („людина-природа”, „людина-техніка”, „людина-знакова система”, „людина-художній образ”)<sup>4</sup>. Але, незважаючи на відмінність специфіки й змісту навчально-виробничої діяльності педагога ПТНЗ у професійних закладах освіти різних профілів, вона має спільну інженерно-технічну спрямованість, що виявляється у зосередженні основної уваги педагога на ознайомленні учнів із технологіями виготовлення промислових виробів чи технологічними операціями з надання послуг. Отже, відповідно до змісту діяльності, яка потребує переважно технічної творчості, творчу індивідуальність педагога професійного навчання можна назвати творчою *технічною* індивідуальністю (для педагогів професійно-художніх навчальних закладів вона поєднує два аспекти: технічний і художній). Таким чином, творча індивідуальність педагога ПТНЗ являє собою інтегративну цілісність *фахової професійної та педагогічної* творчої індивідуальності, що має переважно технічну й технологічну (для педагога ВХПУ – технічну, технологічну й художню) спрямованість.

---

<sup>1</sup> Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М., 1980.

<sup>2</sup> Зязюн І.А. Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу // Рідна школа. – 2000. – № 8. – С. 8-13. С. 10.

<sup>3</sup> Краєвський В.В. Общие основы педагогики. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 256 с. С. 102.

<sup>4</sup> Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. – М.: МГУ, 1995. – 224 с.

Водночас, як в один голос заявляють сучасні філософи, у ХХІ столітті з розвитком раціональної діяльності, відокремленням технічної майстерності від художньої творчості людині загрожує однобічність. А. Бергсон сформулював це як небезпечну історичну тенденцію формування замість „людини розумної” (Homo Sapiens) якоїсь „людини діяльної” (Homo Faber). Подібна тенденція загрожує звуженням людської особистості, і тому, згідно з точкою зору філософа, необхідністю стає пошук засобів, що можуть здійснити врівноважувальний, гармонізуючий вплив на неї. Одним із найбільш ефективних з них він вважає мистецтво<sup>1</sup>.

Проведене нами емпіричне дослідження особливостей прояву творчої індивідуальності у педагогів сучасних професійних закладів освіти дає підстави для твердження про:

- *переважно низький і середній рівні сформованості у них цієї сутнісної інтегративної професійно значущої якості, орієнтацію у своїй професійно-педагогічній діяльності на стандарт, зразок, шаблон (навіть у професіях художнього профілю);*

- *відсутність цілісності творчої індивідуальності педагога професійного навчання, яка, якщо і виявляється, є негармонійною внаслідок нерівномірного розвитку її складових. Найчастіше це виявляється в тому, що, будучи кваліфікованим спеціалістом у своїй професії, педагог ПТНЗ виявляється непрофесійним викладачем, майстром виробничого навчання і вихователем: 1) не може передати секрети професії своїм учням, оскільки не володіє фаховими методиками; 2) не усвідомлює сутності, змісту, завдань та соціального значення своєї праці, оскільки недооцінює значення педагогічної науки та педагогічних знань; 3) не вміє встановити педагогічний контакт з учнями, оскільки є некомпетентним у питаннях вікової психології; 4) байдуже (і навіть негативно) ставиться до професійно-педагогічної діяльності, надає гіпертрофованій уваги низькому соціальному престижу професії педагога ПТНЗ та невисокій заробітній платні через несформованість власної педагогічної спрямованості; 5) не прагне до естетики професійно-педагогічної діяльності, оскільки вважає це зайвим у своїй професії;*

- *технократичну, антигуманну спрямованість творчої індивідуальності педагога професійного навчання, коли, за висловом*

---

<sup>1</sup> Фейнберг Е.Л. Две культуры. Интуиция и логика в искусстве и науке. – Фрязино: «Век 2», 2004. – 288 с. С. 205.

К.Г. Юнга, „творча індивідуальність зростає за рахунок гуманної”. Найчастіше це виявляється в обранні педагогом ПТНЗ за основу своєї професійно-педагогічної діяльності навчально-дисциплінарної моделі освіти з панівним знаннєвим підходом, в орієнтації на цінності авторитарно-імперативної педагогіки, у дегуманізації стосунків з учнями, застосуванні методів „педагогіки сили, примусу”, які, викликаючи опір вихованців, знижують ефективність їхньої професійної підготовки, гальмують розвиток їх професійно важливих якостей, викликають дидактогенії, які руйнують їхнє психічне та фізичне здоров'я;

- *відчуження творчої індивідуальності педагога професійного навчання від загальної та професійної культури*, внаслідок чого його фаховий професіоналізм „уживається” з низьким рівнем духовності, відсутністю інтелігентності та несформованістю естетичного смаку. Яскравим прикладом останнього нерідко слугують вироби учнів і випускників професійно-художніх училищ, які, хоча й виконані добротно, виявляються, по суті, кітчем. Причини цього приховуються, на нашу думку, в „технологізованому” вивченні мистецтва, без звернення уваги на його естетичний і розвивальний потенціал, що не забезпечує формування в учнів і студентів естетичної культури, смаків і потреб, не сприяє розвитку їхньої творчої індивідуальності, оскільки спрямовується на підготовку бездумних відтворювачів чужої ідеї, які працюють за зразком, трафаретом.

Означені негативні ознаки творчої індивідуальності педагогів професійного навчання спричиннені, передусім, глобальною суперечністю існування сучасного людства, в яке, внаслідок „максимального культивування раціональності”<sup>1</sup>, за висловом Х. Ортеги-і-Гассета, „вдихнули силу прогресу, але забули про дух”<sup>2</sup>. Для українського суспільства, крім цього, принциповою є суперечність між зростаючою його потребою у творчій самодіяльній особистості й репродуктивною, технократизованою освітньою практикою, не здатною задовольнити цю потребу. Наслідком означених суперечностей стають часткові суперечності традиційної системи підготовки студентів професійно-педагогічних навчальних закладів, які виявляються в тому, що:

---

<sup>1</sup> Adorno Th.W. Negative Dialektik. Frankfurt a Main, 1966. – S. 126.

<sup>2</sup> Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс // Ортега-и-Гассет Х. Эстетика. Философия культуры. – М., 1991. – С. 335.

- незважаючи на проголошення освітою курсу на гуманізацію, професійно-педагогічна підготовка майбутніх педагогів ПТНЗ досі здійснюється в контексті технократично-сциєнтистської освітньої парадигми, головною цінністю якої є вміння самостійно здобувати й поповнювати професійні знання, які в умовах інформаційного суспільства визнаються, за Л. Туроу, „єдиним джерелом тривалої стійкої конкурентної переваги, оскільки усе інше випадає із рівняння конкуренції”<sup>1</sup>;

- визначаючи провідним напрямом сучасної освіти формування „людини культури” з широким світоглядом і цілісною картиною світу, сучасна професійно-педагогічна освіта формує переважно „людину інформаційно-технологічного, ринкового суспільства”, в якій сформована лише одна, наукова складова картини світу;

- проголошуючи метою професійної підготовки майбутнього педагога ПТНЗ цілісний творчий розвиток його особистості, заклади професійно-педагогічної освіти, фактично, спрямовують свої зусилля на формування його професійної компетентності, традиційних ЗУНів, за визначеними стандартами. За такого підходу виникає суперечність „між необхідністю в оволодінні діями-стандартами й потребою знаходити постійно нові варіанти використання методів і прийомів, нові способи розвитку педагогічних традицій”<sup>2</sup>;

- навіть впроваджуючи розвивальні педагогічні технології, професійно-педагогічні заклади освіти використовують їх передусім з метою інтелектуального розвитку студентів, недооцінюючи при цьому значення формування в них емоційно-почуттєвої та аксіологічної сфери, забезпечення реалізації виховного впливу цих технологій;

- сучасна масова професійно-педагогічна підготовка не зорієнтована на розвиток творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання, вона не задовольняє запитів індивідуальності й орієнтується на „середнього” студента; нерідко цілі студента перебувають в суперечності з цілями педагога, оскільки перший прагне задовольнити потреби, які знаходяться в зоні його актуального розвитку й не розуміє вимог педагога щодо реалізації свого творчого потенціалу, а другий, прагнучи активізувати в

---

<sup>1</sup> Сисоєва С. Технології творчого розвитку особистості у процесі професійної підготовки // Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія / С.О. Сисоєва, А.М. Алексюк, П.М. Воловик та ін.; за ред. С.О. Сисоєвої. – К.: ВППОЛ, 2001. – 502 с. С.231-232.

<sup>2</sup> Азаров Ю.П. Теоретические проблемы мастерства воспитателя современной общеобразовательной школы: Автореф. дис. ... докт. пед. наук / Азаров Ю.П. – М., 1973. – С. 9.

студента потенціал творчої самореалізації, не враховує його актуальних потреб;

- наголошуючи на необхідності індивідуалізації та забезпечення розвивального характеру професійно-педагогічної підготовки, розвитку в студентів суб'єктивності й здатності до самоздійснення і неперервного особистісного, професійного й творчого саморозвитку упродовж життя, сучасні професійно-педагогічні навчальні заклади не повною мірою використовують арсенал педагогічних засобів та чинників, здатних забезпечити ефективність виконання цих стратегічних завдань;

- абсолютизація значення фахових та природничо-математичних дисциплін у змісті професійно-педагогічної підготовки й недооцінювання при цьому значення суспільно-гуманітарних наук призводить в кінцевому підсумку до дисгармонізації особистості майбутніх педагогів професійного навчання. Внаслідок цього виникають суперечності між достатнім рівнем сформованості їхнього логічного мислення і недостатньою розвиненістю образного мислення, наслідком чого є однобічність розвитку особистості, зростання числа „лівопівкульних” студентів, у яких, як ще у XIX столітті зазначав К. Ушинський, „нерідко разом з глибоким знанням математики співіснують в голові найбільш дикі й потворні фантазії й найбільш вперті, обмежені забобони”, оскільки „заняття виключно математикою накладає іноді особливо шкідливий відбиток на людину, надає їй думкам саме цієї математичної прямолінійності, робить її погляди на життя однобічними, надає їм якоїсь особливої сухості та нежиттєвості”<sup>1</sup>.

Подолання означених суперечностей уможливлується, на наше переконання, за умов визнання педагогічної цінності творчої індивідуальності кожного з учасників педагогічного процесу та надання першорядного значення розвитку цієї інтегративної якості як у студентів, так і у педагогів. Водночас, пріоритетом професійної підготовки майбутнього педагога ПТНЗ має стати не просто розвиток його творчої індивідуальності, який, перетворюючись на єдину мету професійно-педагогічної освіти, може стати, на переконання академіка І. Зязюна „ведмежою послугою”<sup>2</sup> для нього самого, а створення таких умов, за яких творча індивідуальність стала б, по-

---

<sup>1</sup> Ушинский К.Д. Педагогические сочинения Н.И. Пирогова // Проблемы педагогики / ред. кол.: Э.Д. Днепров и др. – М., 2002.

<sup>2</sup> Зязюн І.А. Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу // Рідна школа. – 2000. – № 8. – С. 8-13. С. 11.

перше, гуманною, по-друге, здатною до творчої самореалізації й саморозвитку, а по-третє, була б невіддільною від загальної та професійної культури педагога ПТНЗ. Адже він, здійснюючи професійну підготовку майбутніх кваліфікованих робітників та молодших спеціалістів, має не просто транслювати їм знання, уміння, навички та досвід професійної діяльності, а бути провідником загальнолюдської й національної культури, сприяти залученню учнів до її надбань з метою освоєння їх та вироблення на цій основі системи особистісних цінностей і сенсів, розвитку почуттів і ставлень, які, власне, й стануть реальними рушійними силами становлення їхньої особистості, професійного та творчого її розвитку й саморозвитку упродовж усього життя.

Підхід до розуміння педагога професійного навчання як гуманної творчої індивідуальності, „повноважного представника культури” (В. Загвязинський)<sup>1</sup> спонукає до пошуку адекватних цьому розумінню педагогічних підходів щодо розвитку в нього цієї інтегрованої професійно значущої якості. В контексті цього дослідження методологічного значення набувають культурологічний, акмеологічний, екзистенційний, системний, інтеграційний та креативний підходи, які передбачають організацію й здійснення професійної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ на засадах культуровідповідності, гуманізації, гуманітаризації та реалізації її творчо-розвивального потенціалу, а також пропонують такі чинники й засоби розвитку та гармонізації їхньої творчої індивідуальності, які є водночас педагогічно ефективними та психологічно комфортними для студентів, і не лише не викликають в них внутрішнього опору, а навпаки, сприймаються ними як найбільш цікаві та бажані. Саме цим вимогам відповідає, на нашу думку, мистецтво, яке найбільш природно та ефективно сприяє розвитку в студентів професійно-педагогічних навчальних закладів творчої індивідуальності й надає їй гуманістичної спрямованості та культуровідповідності.

Здійснюючи дослідження, ми виходили з припущення про те, що мистецтво завдяки його здатності містити світоглядні орієнтири й виступати чинником формування художньої картини світу і художньої концепції людини, доцільно розглядати як методологічну основу розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання. Воно є колективним і водночас

---

<sup>1</sup> Загвязинский В.И. К читателям // Булатова О.С. Педагогический артистизм. – М.: Изд. центр „Академия”, 2001. – 240 с. С.3.

індивідуальним каналом впливу на свідомість і поведінку студентів професійно-педагогічних закладів освіти з метою засвоєння ними професійно необхідних знань, практичних творчих педагогічних умінь і навичок; формування індивідуальних творчих здібностей і якостей, власного стилю професійно-педагогічної діяльності, розвитку мотивів та спрямованості на творчість у цій діяльності.

Провідними концептуальними положеннями дослідження стали:

- Визнання здатності мистецтва як процесу та унікального результату естетичної художньо-творчої діяльності митця виступати фасилітатором творчого зростання особистості майбутнього педагога професійного навчання й розвивати його творчу індивідуальність, за умов педагогічно доцільної організації взаємодії його з мистецтвом в процесі професійної підготовки, системотвірним ядром якої є психолого-педагогічна підготовка.

- Припущення щодо залежності ефективності розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання засобами мистецтва від естетичного творчого розвивального середовища його професійної підготовки, а також від системи педагогічних умов та цілеспрямованих педагогічних заходів, що забезпечують реалізацію педагогічного впливу викладача на студентів засобами мистецтва, впливу на них самого твору мистецтва (його катарсичної педагогічної дії й післядії) та організацію самостійної художньо-творчої педагогічної й художньо-естетичної культурно-мистецької діяльності студентів.

- Ствердження того, що мистецтво виступатиме ефективним педагогічним чинником розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів, якщо їхня професійно-педагогічна підготовка будуватиметься як система умов професійного розвитку й саморозвитку на основі усвідомлення власних професійних можливостей та розробки програми неперервного професійного і творчого зростання (до того ж, як наголошує О. Пехота, здійснюваного на будь-якому етапі професійної діяльності<sup>1</sup>).

- Переконавання, що педагогічно доцільне й домірне введення мистецького компонента до усіх ланок процесу професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання зумовить зміну стилю педагогічної взаємодії викладача й студентів,

---

<sup>1</sup> Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: монография / под общ. ред. И.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 281 с. С. 3.



перетворюючи його на співтворчість, що сприятиме становленню творчої індивідуальності обох суб'єктів цього процесу.

- Ідея не лише педагогічної ефективності, а й економічної вигідності використання мистецтва у процесі професійної підготовки майбутнього педагога ПТНЗ, оскільки його впровадження не потребує додаткових фінансових вкладень, є цікавою творчою діяльністю, яка має розвивальний характер і сприяє формуванню творчої індивідуальності як студентів, так і самих викладачів.

Незважаючи на те, що проблема розвитку творчої індивідуальності тривалий час розглядалася лише в контексті мистецтвознавства, естетики та психології творчості й до педагогічної проблематики увійшла лише з 90-х років ХХ століття, виконане дослідження ґрунтується на достатній джерельній базі, створеній упродовж тривалого періоду розвитку психологічної та педагогічної науки, і складається з наукових робіт, присвячених різним аспектам проблеми розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання засобами мистецтва.

Опубліковані праці з цієї проблеми можна систематизувати за їх основними напрямками: *дослідження психології індивідуальності* (А. Асмолов, Б. Вяткін, Є. Ільїн, О. Лібін, В. Мерлін, К. Платонов, І. Резвицький, С. Рубінштейн, Л. Собчик та ін.); *з проблем професійної і професійно-педагогічної освіти та формування особистості педагога професійної школи* (С. Батишев, І. Васильєв, Р. Гуревич, А. Джантіміров, І. Каньковський, О. Коваленко, В. Ковальчук, В. Лозовецька, Л. Лук'янова, О. Макаренко, Н. Ничкало, В. Радкевич, Л. Старовойт, М. Цирельчук, Л. Шевчук, О. Щербак та ін.); *з проблем психології професійної діяльності та професійного розвитку педагога* (Г. Балл, В. Бодров, Є. Клімов, Н. Побірченко, В. Рибалка, О. Сапогова, В. Семиченко, О. Сергєєнкова, В. Синявський, Б. Федоришин та ін.); *з проблем психології творчості й розвитку творчої особистості* (Б. Ананьєв, В. Андрєєв, І. Бех, Н. Вишнякова, І. Гончарова, В. Кан-Калик, О. Кульчицька, В. Моляко, М. Осухова, Я. Пономарьов, Н. Посталюк, В. Рибалка, В. Роменець, Б. Теплов, І. Харламов та ін.); *з проблем художньої творчості* (Ю. Боров, О. Гройсман, С. Іванов, О. Кривцун, Л. Левчук, О. Малюков та ін.); *з проблем гуманізації та забезпечення культуровідповідності сучасної освіти* (Г. Балл, Г. Васянович, С. Гончаренко, Ю. Зіньковський, І. Зязюн, Л. Коваль, Г. Коджаспірова, В. Краєвський, Д. Лихачов та ін.); *з проблем*

*педагогічної майстерності й творчості* (Ю. Азаров, Є. Барбіна, В. Загвязинський, І. Зязюн, В. Кан-Калик, Н. Кічук, М. Лещенко, Л. Рувинський, С. Сисоєва); *дослідження впливу мистецтва на розвиток особистості, в тому числі педагогів, учнів та студентів* (В. Бутенко, Г. Побережна, Л. Масол, О. Мелік-Пашаєв, Н. Миропольська, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Шевнюк, В. Шульгіна, О. Щолокова, Б. Юсов та ін.); *методика викладання різновидів мистецтва у загальноосвітній школі та професійна підготовка викладачів мистецьких дисциплін* (Н. Згурська, О. Кайдановська, С. Коновець, Л. Лимаренко, І. Лисакова, І. Мужикова, Г. Ніколаї, Л. Паньків, Л. Побережна, Т. Рейзенкінд, С. Соломаха, Г. Сотська та ін.).

Останнім часом з'являються наукові дослідження з проблем *педагогіки естетичного освоєння світу* (С. Жданова) та *естетичної спрямованості професійної підготовки педагога* (Н. Семенюк, Н. Тагільцева); *креалогії, або дидактики творчої діяльності* (Л. Балановська); *педагогіки індивідуальності* (О. Гребенюк, Т. Гребенюк, О. Заболотська, Д. Кірнос, Л. Мільто), *розвитку професійної індивідуальності майбутнього вчителя* (О. Бондаренко, Г. Костюк, О. Пехота, Н. Побірченко, О. Сергеєнкова, В. Татенко, Т. Титаренко, А. Фурман, Н. Чепелева, Т. Яценко); *розвитку творчої індивідуальності учнів* (Є. Барахсанова, О. Ходирева) та *педагога загальноосвітньої школи* (Н. Антонова, В. Горова, С. Гільманов, Л. Лузіна, М. Мажар, Л. Харченко).

У 2004 р. в Росії вийшла друком єдина до цього часу монографія з проблеми *впливу мистецтва та художньої творчості на розвиток творчої індивідуальності учнів загальноосвітньої школи* С. Канчукова та С. Венцлава<sup>1</sup>, в якій автори на основі аналізу потенційного, реального та інтерпретованого образного й смислового змісту мистецтва обґрунтовують значення творчого процесу й художнього виховання як чинників цілісного розвитку особистості школярів та актуалізації їхніх потенційних можливостей; експериментально доводять ефективність художньої творчості учнів у створенні позитивного емоційного фону в середньому загальноосвітньому навчальному закладі, який сприяє активному залученню їх до навчально-виховного процесу та створює передумови для реалізації їхніх творчих можливостей. Проведений

---

<sup>1</sup> Анчуков С.В., Венцлав С.С. Развитие индивидуальности средствами искусства: монография / под ред. М.А. Верба. – СПб.: Ризограф НОУ «Экспресс», 2004. – 275 с.

авторами глибокий і всебічний аналіз різних підходів до розуміння сутності процесу розвитку індивідуальності засобами художньої творчості дав їм можливість вибудувати власний дослідницький метод, виокремити емпіричні показники дослідження, визначити умови реалізації цього процесу, розробити його змістовно-технологічне забезпечення.

Високо оцінюючи науковий рівень монографічного дослідження С. Анчукова та С. Венцлава, зазначимо, що воно, маючи наукову цінність для розвитку творчої індивідуальності учнів середніх загальноосвітніх навчальних закладів, не може такою ж повною мірою відповідати потребам і специфіці професійної підготовки майбутнього педагога ПТНЗ.

Зважаючи на те, що проблема розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання та використання у цьому процесі мистецтва до цього часу ще не досліджувалася у площині професійно-педагогічної освіти, а також враховуючи назрілу необхідність її розв'язання для подолання суперечностей сучасного інформаційно-технологічного суспільства й вирішення теоретичних і практичних питань професійної педагогіки, ми присвятили їй дану монографію.

Автор висловлює велику вдячність науковому редактору цієї праці академіку І. Зязюну за мудре і толерантне керівництво її написанням. Щиро дякуємо рецензентам: академіку Н. Ничкало, професорам В. Вербицькому та В. Орлову за слушні зауваження й рекомендації щодо вдосконалення змісту рукопису. Висловлюємо слова вдячності на адресу керівництва Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України за підтримку автора у виданні монографії друком. Сердечно дякуємо головному редакторові видавництва „Зелена Буковина” А. Квасецькому та його співробітникам, літературному редактору А. Пилинській і коректору Г. Сотській за допомогу в підготовці рукопису до друку.

## РОЗДІЛ 1. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

У розділі здійснено характеристику базових понять та категорій дослідження проблеми впровадження мистецтва до системи розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання, обґрунтовано значення науково-мистецької парадигми освіти як основи становлення творчої індивідуальності педагогічних працівників, проаналізовано принципи та підходи до використання мистецтва у розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів, викладено концепцію дослідження.

Дослідження проблеми впровадження мистецтва до системи розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання ґрунтується на визначенні теоретико-методологічних та методичних засад її розв'язання у площині професійно-педагогічної освіти. Роль методології у цьому процесі відіграє філософія освіти, що охоплює систему принципів і способів організації теоретичної й практичної професійно-педагогічної діяльності. Вона конкретизує загальні характеристики професійної педагогіки у певних історико-культурних умовах і виконує, за О. Рудницькою, три типи функцій:

- 1) визначає сенс педагогіки та її взаємозв'язок з іншими сферами людської діяльності, тобто розглядає цю галузь знань з точки зору цінностей суспільства, культури, особистості;
- 2) спрямовує перспективи вдосконалення педагогічної діяльності, що виходить за межі власне філософського знання, але ґрунтується на вироблених філософією світоглядних та загальнометодологічних орієнтирах;
- 3) акумулює концептуальні ідеї, пошуки, досягнення педагогічної науки та методи їх реалізації<sup>1</sup>.

Фундаментальною основою нашого дослідження є загальнонаукова методологія: положення культурологічного, етнопедагогічного, екзистенційного, акмеологічного, креативного, інтеграційного, системного та синергетичного підходів; висновки філософії й естетики щодо діалектичного взаємозв'язку змісту і форми; цілісності картини світу; єдності свідомості й діяльності,

---

<sup>1</sup> Рудницька О.П. Педагогіка: загальна і мистецька: навч. посіб. / О.П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с. С. 38.

потенційного і актуального у розвитку особистості; співвідношення раціонального та емоційно-почуттєвого, індивідуального, особливого і загального, ролі особистості в історії тощо.

Конкретно-науковою методологією стали: теоретичні положення філософії мистецтва (І. Зязюн, О. Кривцун, Л. Левчук, О. Лосєв, Г. Макаренко, Л. Тарапата-Більченко); соціології мистецтва (П. Сорокін, О. Семашко), психології мистецтва (Д. Абрамян, Б. Ананьєв, Є. Басін, Л. Виготський, О. Гройсман, О. Костюк, Б. Мейлах, Г. Побережна, В. Петрушин, Б. Теплов, Г. Ципін, П. Якобсон), педагогіки мистецької освіти (В. Абрамян, І. Зязюн, О. Олексюк, Г. Падалка, В. Орлов, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.).

На основі врахування теоретичних положень, викладених у працях цих вчених, визначено провідні принципи дослідження та сформульовано його концепцію.

### **1.1. Поняттєво-термінологічний апарат дослідження**

Науково переконливе обґрунтування теоретичних і методичних засад розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання вимагає коректного й точного формулювання поняттєво-термінологічного апарату дослідження, який забезпечить наукові передумови для розробки концепції, моделі й технології впровадження мистецтва до системи професійної підготовки студентів професійно-педагогічних навчальних закладів з метою становлення їхньої творчої індивідуальності.

Виступаючи своєрідним „каталізатором, джерелом постановки та усвідомлення проблеми”<sup>1</sup>, термін дозволяє узагальнити результати теоретичного дослідження проблеми і в гранично стислій формі втілити систему знань про окремі її аспекти на основі оцінювання фактичного її стану<sup>2</sup>.

Обґрунтовуючи поняттєво-термінологічний апарат дослідження, ми виходили з усталеного в науці принципу, згідно з яким спочатку

---

<sup>1</sup> Полонский В.М. Методологические принципы разработки понятийно-терминологического аппарата педагогики [Электронный ресурс] // Образование и общество. – 2004. – №4. – Режим доступа к журн.: <http://www.education.rekom.ru>.

<sup>2</sup> Соколова І. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: монографія / І.В. Соколова / за ред. С.О. Сисоевої // МОН України. АПН України. ІПООД. – Маріуполь. – Д.: АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с. С.12.

визначається ключове поняття дослідження, а на його основі формулюються базові й похідні поняття, кожне з яких має свій зміст<sup>1</sup>.

Враховуючи специфіку нашого дослідження, ми визначили в якості ключового поняття „творчу індивідуальність”, яке розглядаємо як сутнісну категорію теорії педагогічної майстерності. Екстраполюючись у площину професійної педагогіки та реалізуючись у контексті педагогіки індивідуальності, педагогіки творчості та педагогіки мистецтва, це поняття конкретизується у базових поняттях цих галузей та суміжних поняттях, зміст яких інтегрує в собі смислові контексти означених галузей (Рис. 1.1.).

Зважаючи на це та спираючись на визначені І. Соколовою принципи формулювання поняттєво-термінологічного апарату (науковості, системності, історизму, інтегративності, повноти та цілісності, контекстності, автономності, надпредметної спрямованості, узгодженості)<sup>2</sup>, ми виокремили *ключове поняття* дослідження й сформулювали ієрархізовані групи дефініцій, пов’язаних із ним: *загальні, базові та похідні*.

***Ключовим поняттям*** дослідження є ***„творча індивідуальність”***, оскільки його зміст виступає ідеалізованою моделлю об’єкта нашого наукового дослідження і визначає загальне спрямування наукового пошуку. Ми розглядаємо ***творчу індивідуальність*** як *своєрідне і неповторне поєднання творчих якостей і властивостей особистості, яке забезпечує її автономність, суб’єктність та відносну стійкість як „унікального особливого” за будь-яких зовнішніх змін і перетворень й виявляється у власному оригінальному стилі її стосунків з оточенням, творчої та професійної діяльності, здійснюваної на засадах самоактуалізації, нестримного прагнення до творчого зростання, новизни. Творча*

---

<sup>1</sup> Ващенко Л.М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: монографія / Л.М. Ващенко. – К.: Тираж, 2005. – 380 с.; Коваль Т.І. Професійна підготовка з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів: монографія / Т.І. Коваль. – К.: Ленвіт, 2007. – 264 с. С.9.; Полонский В.М. Методологические принципы разработки понятийно-терминологического аппарата педагогики [электронный ресурс] // Образование и общество. – 2004. – №4. – Режим доступа к журн.: <http://www.education.rekom.ru>; Соколова І. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: монографія / І.В. Соколова / за ред. С.О. Сисоєвої // МОН України. АПН України. ІПООД АПН України. – Маріуполь. – Д.: АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с. С.12-13.; Хоружа Л.Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія /Л.Л. Хоружа. Ін-т педагогіки АПН України. – К.: Преса України, 2003. 319 с.

<sup>2</sup> Соколова І. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: монографія / І.В. Соколова / за ред. С.О. Сисоєвої // МОН України. АПН України. ІПООД. – Маріуполь. – Д.: АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с. С.13.

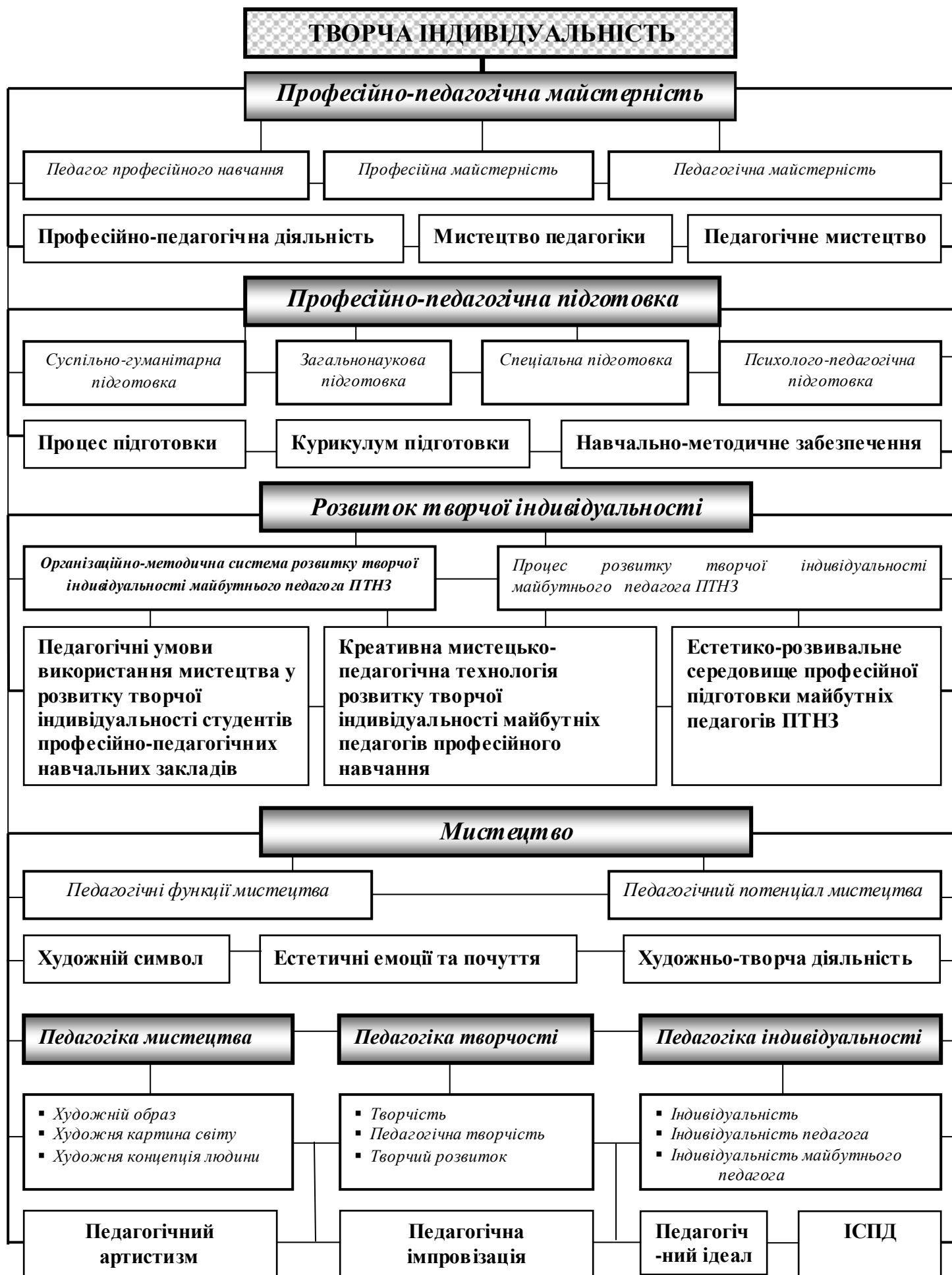


Рис.1.1. Логіка наукового пошуку

*індивідуальність педагога професійної школи* становить собою інтегральну єдність унікально сполучених у ньому індивідних, особистісних, професійних і творчих якостей, що визначають його індивідуальний стиль професійно-педагогічної діяльності, неповторний педагогічний почерк та сукупність обраних ним педагогічних засобів, що утворюють його творчу лабораторію й зумовлюють формування його власної педагогічної школи.

У контексті нашого дослідження творча індивідуальність розглядається як сутнісна властивість і водночас критерій професійно-педагогічної майстерності працюючих та майбутніх педагогів ПТНЗ, *найвищий прояв* педагогічної майстерності педагога професійного навчання; системна інтегративна професійно значуща *якість* творчої особистості педагога ПТНЗ, яка є сутнісною характеристикою *рівнів* його педагогічної майстерності і характеризує його професійну педагогічну самосвідомість й творчу педагогічну діяльність на рівні педагогічного мистецтва. Це – сукупність своєрідно поєднаних рис особистості педагога професійного навчання, які визначають його самобутність як творчої особистості й зумовлюють своєрідність і неповторність стилю його професійно-педагогічної діяльності та спілкування, оригінальність і практичну значущість результатів цієї діяльності.

Зовнішніми проявами творчої індивідуальності педагога ПТНЗ виступають оригінальність його мислення, нестандартність вибору способів для розв'язання педагогічних проблем, спрямованість його творчої активності, творча уява, творчі здібності тощо.

*Системотвірним ядром* у структурі творчої індивідуальності є *цінності творчої педагогічної діяльності*, тобто утворення, в основі яких лежать почуття педагога, що спрямовують його на досягнення педагогічного ідеалу. Цінності виступають гуманістичними постулатами, значення і сутність яких розкриваються завдяки їх впливу на мотиваційну сферу особистості через емоції та почуття і які означають позитивну чи негативну значущість будь-якого об'єкта при співвіднесенні його з обраним ідеалом; нормативний, оцінний бік явища<sup>1</sup>.

До загальних понять дослідження ми відносимо ті, що безпосередньо пов'язані з ключовим поняттям, розкривають наукові основи нашого творчого пошуку, характеризують його загальний

---

<sup>1</sup> Сухомлинська О. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей // Шлях освіти. – 2002. – №1. – С. 13-18. С.14.



контекст, зумовлюють стратегічні напрями його здійснення і забезпечують розгляд сутності творчої індивідуальності як феномена професійно-педагогічної майстерності: *професійно-педагогічна майстерність, професійно-педагогічна підготовка, розвиток творчої індивідуальності, мистецтво, педагогіка мистецтва, педагогіка творчості, педагогіка індивідуальності.*

**Професійно-педагогічна майстерність** визначається нами як сукупність своєрідно поєднаних індивідуально-психологічних, соціально-психологічних та професійних якостей педагога ПТНЗ, що забезпечують досягнення ним високого рівня самоорганізації професійно-педагогічної діяльності на рефлексивній основі та свободу вияву його творчої індивідуальності.

Оскільки професійно-педагогічна майстерність студентів професійно-педагогічних навчальних закладів формується в ході їх професійно-педагогічної підготовки, то для нас важливо визначити зміст цього загального поняття.

Під **професійно-педагогічною підготовкою** майбутнього педагога ПТНЗ ми розуміємо процес та результат засвоєння ним професійно-педагогічних знань, умінь і навичок, у ході якого відбувається формування його готовності до здійснення професійно-педагогічної та виробничо-технологічної діяльності у професійних закладах освіти різних профілів та рівнів акредитації і розвиток його творчої індивідуальності. Професійно-педагогічна підготовка у контексті нашого дослідження розглядається як цілісна організаційно-методична система розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів.

**Розвиток творчої індивідуальності майбутнього педагога ПТНЗ** ми визначаємо як кількісні та якісні позитивні зміни у рівнях сформованості компонентів творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів, зумовлені впливом об'єктивних та суб'єктивних чинників. Це – цілеспрямований, спеціально організований процес становлення суб'єктності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів, метою якого є досягнення кульмінації їхньої життєтворчості та професіоналізму, спрямування їх до піку найвищих досягнень у житті та творчій професійній діяльності, що характеризується реальним і відчутним внеском до обраної ними сфери професійно-педагогічної діяльності й найвищою її результативністю.

Одним з таких чинників виступає **мистецтво**, яке розуміється нами як форма суспільної свідомості та сфера творчої людської діяльності, спрямована на осмислення світу й оцінку місця людини в ньому, отримання знання про буття і стосунки людей, що виражає ціннісне, естетичне ставлення до цих явищ і об'єктивується у художніх образах. Це – царина культури, де відображення суб'єкта „в матерії” є образом, який він створює за законами краси та відповідно до певних естетичних ідеалів, що концентровано виражають естетичне й водночас енциклопедично втілюють історичний досвід людства, світоглядні орієнтири<sup>1</sup>. Водночас, ми розглядаємо мистецтво як особистісну форму відображення оточуючого світу, процес і результат творчості митців, втілення і вираження їхньої творчої індивідуальності.

Завдяки своїм педагогічним функціям (дидактичній, виховній, розвивальній) мистецтво володіє потужним педагогічним потенціалом, який зумовлює педагогічну ефективність впровадження його до системи розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання в контексті взаємодії педагогіки мистецтва, педагогіки творчості й педагогіки індивідуальності.

**Педагогіку мистецтва** розуміємо як: 1) науку про використання педагогічного потенціалу мистецтва у формуванні та розвитку особистості, тобто, *сферу наукової діяльності людини* щодо вироблення й теоретичної систематизації науково-педагогічних знань про використання дидактичного, виховного та розвивального потенціалу мистецтва в освіті, а також *практичну мистецько-педагогічну діяльність*, спрямовану на досягнення цього знання та організацію навчально-виховної роботи в різних закладах освіти засобами мистецтва; 2) *субдисципліну педагогіки*, що розробляє естетичні, етичні, культурологічні, аксіологічні й акмеологічні засади формування особистості та її загального, професійного і творчого розвитку засобами мистецтва; 3) *самостійну педагогічну галузь*, що досліджує проблеми навчання, виховання та розвитку особистості засобами мистецтва.

**Педагогіку творчості** розглядаємо, ґрунтуючись на результатах наукових досліджень С. Сисоевої, як „галузь загальної педагогіки, що вивчає закони та закономірності: формування творчої особистості, розвитку та саморозвитку її творчих можливостей в процесі освіти;

---

<sup>1</sup> *Искусство* // Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – 4-е. изд. - М.: Политиздат, 1981. – 445 с. С.135-136.

створення психолого-педагогічних умов для прояву творчого потенціалу особистості в суспільно-корисних та індивідуально значущих для неї видах життєдіяльності”<sup>1</sup>.

**Педагогіку індивідуальності** ми, дотримуючись наукового підходу О.Гребенюка<sup>2</sup>, визначаємо як міждисциплінарну галузь педагогічної науки, що охоплює проблеми психології (закономірності й механізми розвитку індивідуальності) та педагогіки (управління розвитком індивідуальності, засоби й умови її формування)<sup>3</sup> і забезпечує ефективне застосування теоретичних принципів психології у професійно-педагогічній практиці розвитку та саморозвитку індивідуально-психологічних, соціально-психологічних, творчих і професійних якостей особистості.

Кожна з проаналізованих вище педагогічних субдисциплін має свій предмет, власний зміст: розроблену систему педагогічних цілей, закономірностей і принципів функціонування, комплекс діагностичних засобів, а також власні категорії, які складають базові поняття нашого дослідження й описують моделі функціонування та розвитку творчої індивідуальності у системі професійно-педагогічної підготовки майбутнього педагога ПТНЗ на основі взаємодії педагогіки індивідуальності, педагогіки творчості та педагогіки мистецтва.

**Базові поняття** дослідження конкретизують загальні поняття та характеризують складові компоненти предмета, явища або процесу, який вони позначають.

Оскільки професійно-педагогічна майстерність розглядається нами як інтегральна характеристика професійно значущих якостей та професійної діяльності педагога професійного навчання, то виникає необхідність у визначення цього поняття.

**Педагог професійного навчання** – це спеціально підготовлений професіонал у галузі професійно-технічної (професійної) освіти, який здійснює теоретичну і практичну підготовку майбутніх кваліфікованих робітників та молодших спеціалістів у професійних закладах освіти на засадах рефлексивного управління їхньою навчально-виробничою діяльністю. Ця педагогічна професія є новою в Україні. Її поява зумовлена збільшенням в Україні долі неіндустріальних професій (готельно-туристичний бізнес, сфера

---

<sup>1</sup> Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підручник / С.О. Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с. С. 83.

<sup>2</sup> Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности О.С. Гребенюк. – Калининград, 1995. – 561 с. С.9.

<sup>3</sup> Там само. – С.12.

послуг, економіка тощо) і викликаними внаслідок цього процесами трансформації інженерно-педагогічної освіти у професійно-педагогічну, початком чого стало введення у 1990 році спеціальності „Професійне навчання, спеціальні і технічні дисципліни”. Постановою Кабінету міністрів України від 18.05.1994 р. № 325 „Перелік напрямів підготовки фахівців з вищою освітою професійним напрямом, спеціальностям різних кваліфікаційних рівнів і робітничих професій” спеціальність „Професійне навчання” була введена до галузі знань „Освіта” за напрямом підготовки фахівців з вищою освітою „Педагогіка”<sup>1</sup>.

У 2002 році Постановою Кабінету Міністрів України від 24.05.1997р. № 507 “Про перелік напрямів і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями” професія „педагог професійного навчання” внесена до Державного класифікатора професій<sup>2</sup>. Цією Постановою зазначено, що у галузь знань “Педагогічна освіта” введено нову спеціальність “Професійне навчання (за профілем підготовки)” – “педагог професійного навчання”(код КП 3340), яка інтегрує у собі спеціальності викладача професійного навчально-виховного закладу (код КП – 2320; код ЗКППТР - 24420), вихователя ПТНЗ (код КП – 3340; код ЗКППТР – 20309), інструктора з праці (код КП – 2352; код ЗКППТР – 22828), інструктора виробничого навчання (код КП 3340; код ЗКППТР – 228337), інструктора робітників масових професій (код КП – 3340; код ЗКППТР – 12554), інструктора з навчання, виховання, методичної роботи, виробничого навчання і початкової військової підготовки (код КП – 2352; код ЗКППТР – 22670)<sup>3</sup>, майстра виробничого навчання, викладача спецдисциплін, вихователя професійно-технічного навчального закладу та інструктора з праці. У „Класифікаторі професій” за 2006 рік вміщено опис цієї професії (код КП – 3340, код ЗКППТР – 16468, Випуск ЄТКД – 44, Випуск ДКХП – 40)<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Щербак О. Від індустріального технікуму – до Київського професійно-педагогічного коледжу імені Антона Макаренка // Професійно-технічна освіта. – 2004. – № 4. – С. 31-34. С.32.

<sup>2</sup> Там само. – С.32.

<sup>3</sup> Класифікатор професій (із змінами та доповненням): видання офіційне. – К.: Соцінформ, 2001. – 509 с. С. 89, 90, 112, 345, 350, 405, 406 (розроблений, відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 04.05.1993 р. № 326 „Про Концепцію побудови національної статистики України та Державної програми переходу на міжнародну систему обліку і статистики”).

<sup>4</sup> Класифікатор професій. – К.: Юрінком Інтер, 2006. – 544 с. С. 474.

У Законах України “Про освіту”, “Про професійно-технічну освіту”, “Про внесення змін до деяких законодавчих актів України з питань професійно-технічної освіти”, Постанові Верховної ради України “Про стан і перспективи розвитку професійно-технічної освіти в Україні”, Національній доктрині розвитку освіти, проекті Концепції розвитку професійно-технічної освіти в Україні, Державній програмі “Вчитель” та інших державних нормативно-правових документах у галузі освіти зазначається, що саме на педагогів професійного навчання нині покладається важлива місія підготовки кваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців, які відповідають вимогам технологічного розвитку галузей економіки, а також мають високий рівень творчої ініціативи та духовної культури. Тому від самих професійно-педагогічних працівників нині вимагається володіння комплексом спеціальних та психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, сформованість методологічного мислення, висока загальна і професійна культура, розвиненість спеціальних здібностей та професійно значущих якостей особистості, найвищим виявом розвитку яких є їхня творча індивідуальність. А це, у свою чергу, зумовлює нагальну необхідність реформування системи професійної підготовки фахівців в Україні на гуманістичних, культурологічних засадах.

У розробленій науковцями Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України професіограмі інженерно-педагогічного працівника „Викладач-майстер” викладено соціально-економічну, виробничу, санітарно-гігієнічну характеристики професії, описано вимоги професії до індивідуально-психологічних якостей фахівця (психограму), медичні протипоказання до неї, надано відомості про підготовку кадрів<sup>1</sup> (Додаток 1). Тимчасовою кваліфікаційною характеристикою професії „Педагог професійного навчання”, затвердженою заступником міністра освіти і науки України В. Огнев’юком та заступником міністра праці та соціальної політики України М. Солдатенком 31.07. 2001 р., визначено завдання та обов’язки педагога професійного навчання, а також викладено основні вимоги щодо його знань та рівнів кваліфікації (Додаток 2), серед яких вимоги „вивчати індивідуальні особливості учнів (слухачів) та враховувати їх при організації навчального процесу”. Здійснюючи аналіз професії „педагог професійного навчання” на

---

<sup>1</sup> Антонець Л.І., Жигайло Т.Л., Євдокимова Г.О. Професіограма інженерно-педагогічного працівника „Викладач-майстер” / Л.І. Антонець, Т.Л. Жигайло, Г.О. Євдокимова. – К., 1996.

засадах компетентнісного підходу, українські дослідники в галузі професійно-педагогічної освіти Я. Болюбаш, Л. Шевчук та О. Щербак визначили перелік компетентностей педагога професійної школи, розподіливши їх за групами: психологічна, педагогічна (дидактична, виховна, методична, організаційна), науково-дослідна та соціально-економічна компетентність<sup>1</sup>. У Концепції розвитку професійно-технічної (професійної) освіти України, затвердженій МОН та АПН України 05.07.2004 р., у розділі 2.4. „Педагогічні працівники” зазначається, що „соціально-економічний, інформаційно-технологічний розвиток суспільства, зрослі вимоги до підготовки кваліфікованих робітників та безробітних громадян зумовлюють необхідність формування нового типу педагога професійної школи – педагога професійного навчання, який органічно поєднує функції викладача спеціальних дисциплін з функціями майстра виробничого навчання. Педагог професійного навчання має вищу освіту відповідного профілю та психолого-педагогічну підготовку, високий рівень кваліфікації з робітничої професії”<sup>2</sup>. Специфіка професійно-педагогічної діяльності педагога професійного навчання полягає в необхідності здійснення педагогіко-проектуваної діяльності з урахуванням вимог замовника робітничих кадрів, специфіки перспектив розвитку підприємств регіону, реалізації власних освітніх проектів, поєднанні виробничого навчання з продуктивною практикою, зорієнтованістю на групу робітничих професій, на професійно-кваліфікаційні вимоги до робітників. Діяльність *педагога професійного навчання* відрізняється своєю професійно-педагогічною спрямованістю від діяльності *інженера-педагога*, яка має інженерно-педагогічну спрямованість, що акцентує увагу на інженерних та виробничо-технологічних її аспектах, а також діяльності *вчителя*, спрямованість якої є предметно-педагогічною<sup>3</sup>.

Оволодіти професією „педагог професійного навчання” майбутні фахівці можуть у *закладах професійно-педагогічної освіти*, які, відповідно до їх місця в системі педагогічної освіти, розуміються нами як малі педагогічні системи, що мають складну ієрархічну структуру і функціонують у взаємозв’язку з іншими автономними

---

<sup>1</sup> Аналіз куррікулума підготовки педагога професійної школи в Україні / Щербак О.І., Болюбаш Я.Я., Шевчук Л.І. та ін.; за ред. О.І. Щербак. – К.: Наук. світ, 2003. – 35 с. С. 14-16.

<sup>2</sup> Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні // Професійно-технічна освіта. – 2004. – №3. – С. 4.

<sup>3</sup> Шевчук Л.І. Професійні стандарти у системі підготовки педагога професійного навчання / Л.І. Шевчук // Професійне становлення особистості: Проблеми і перспективи: матеріали II міжнародної науково-практичної конференції. – Хмельницький: ТУП, 2003. – 438 с. С. 158-163. С. 159.

педагогічними системами. Система закладів професійно-педагогічної освіти України охоплює 2 вищих професійно-педагогічних навчальні заклади III-IV рівня акредитації (Українську інженерно-педагогічну академію, м. Харків (УІПА) та Кримський державний інженерно-педагогічний університет, м. Сімферополь); 12 професійно-педагогічних закладів I-II рівнів акредитації (Глухівський індустріально-педагогічний технікум; Дніпропетровський індустріально-педагогічний технікум; Донецький індустріально-педагогічний технікум; Київський професійно-педагогічний коледж ім. А. Макаренка; Конотопський індустріально-педагогічний технікум; Коломийський індустріально-педагогічний технікум; Ржищівський індустріально-педагогічний технікум; Рубежанський індустріально-педагогічний технікум; Первомайський індустріально-педагогічний технікум; Харківський індустріально-педагогічний технікум; Севастопольський індустріально-педагогічний коледж; Сімферопольське педагогічне училище Кримського індустріально-педагогічного університету), заклади післядипломної професійно-педагогічної освіти (Донецький інститут післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників та ряд науково-методичних і навчально-методичних центрів, у яких здійснюється підвищення кваліфікації педагогів професійної школи: Науково-методичний центр професійно-технічної освіти та підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників у Хмельницькій та Харківській областях, Навчально-методичні центри професійно-технічної освіти в Миколаївській, Одеській обл., навчальний центр Відкритого акціонерного товариства „Українське Дунайське пароплавство”, м. Ізмаїл; Львівський навчально-методичний центр комітету професійно-технічної освіти та ін.). Крім того, професійною підготовкою майбутніх педагогів професійної школи займається ряд інститутів, факультетів і кафедр вищих навчальних закладів України III-IV рівнів акредитації, зокрема, Національна аграрна академія (м. Київ), Херсонський державний педагогічний університет, Подільська державна аграрно-технічна академія (м. Кам'янець-Подільський), Технологічний університет „Поділля” (м. Хмельницький), індустріально-педагогічні факультети Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка, Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди, Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Уманського

державного педагогічного університету імені П. Тичини; кафедри теорії та методики трудового і професійного навчання Хмельницького національного університету, кафедри професійної підготовки і графіки Бердянського державного педагогічного університету та ін.

Аналіз освітньо-кваліфікаційних рівнів, за якими здійснюється підготовка майбутнього педагога професійного навчання в цих закладах освіти, здійснив у своєму дисертаційному дослідженні А. Джантіміров, який дав вичерпну характеристику кожному з них: *I рівень акредитації – молодший спеціаліст*, шифр спеціальності 5.010104, підготовка здійснюється за 25 профілями, щорічний обсяг прийому на денну форму навчання складає 1015 осіб, на заочну – 325 осіб; *II рівень акредитації – бакалавр*, шифр спеціальності 6.010100; *III рівень акредитації – спеціаліст* 7.010104, підготовка здійснюється за 20 профілями, щорічний обсяг прийому студентів на денну форму навчання складає 896 осіб, на заочну – 620 осіб; *IV рівень акредитації – магістр*, шифр спеціальності 8. 010104<sup>1</sup> (підготовка розпочата з 1999/2000 рр. на базі УПА).

Оскільки системоутвірними компонентами професійно-педагогічної майстерності є *професійна майстерність* та *педагогічна майстерність* (адже високий рівень професійно-педагогічної діяльності передбачає, по-перше, досконале володіння педагогом ПТНЗ певною робітничою професією, а по-друге, досконале вміння передати її секрети своїм учням, підготувати їх як кваліфікованих робітників або молодших спеціалістів у певній галузі виробництва чи сфері побуту), то виникає необхідність у визначенні відповідних їм базових понять.

*Професійну майстерність* розуміємо як високий рівень професійної діяльності особистості, сформований у результаті оволодіння нею професійними знаннями, вміннями й навичками, який характеризується її стійкою потребою в творчому та професійному самовдосконаленні. Стосовно педагога професійного навчання – це високий рівень оволодіння ним певною робітничою професією, що виявляється у його професійній компетентності й сформованості професійно значущих особистісних якостей;

Визначаючи сутність *педагогічної майстерності*, ми дотримуємося дефініції, поданої у „Педагогічній енциклопедії”,

---

<sup>1</sup> Джантіміров А.Ю. Багаторівнева підготовка інженерно-педагогічних кадрів для професійно-технічних навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К.: ІПОД АПН України, 2007. – 272 с. С. 47.



згідно з якою вона є “високим мистецтвом виховання і навчання, що постійно вдосконалюється, доступне кожному педагогу, який працює за покликанням і любить дітей”<sup>1</sup>.

Здійснений аналіз практичної діяльності сучасних педагогів професійної школи засвідчив дисгармонійність у розвитку їхньої професійно-педагогічної майстерності, за якої достатній та високий рівень майстерності у професійній сфері поєднується із низьким рівнем педагогічної майстерності, наслідком чого є формалізм та авторитаризм їхньої професійно-педагогічної діяльності, що спонукало нас сконцентрувати увагу у своєму дослідженні на розвитку в студентів професійно-педагогічних навчальних закладів, передусім, педагогічної майстерності, критерієм рівнів якої визначено розвиток їхньої творчої індивідуальності.

Базовими поняттями, які конкретизують сутність професійно-педагогічної підготовки, виступають у дослідженні: *суспільно-гуманітарна підготовка; загальнонаукова підготовка; спеціальна підготовка та психолого-педагогічна підготовка.*

Під *суспільно-гуманітарною підготовкою* ми розуміємо важливий компонент професійно-педагогічної підготовки, що має методологічне значення; процес та результат оволодіння студентами професійно-педагогічних навчальних закладів сукупністю філософських та наукових поглядів на світ, суспільно-гуманітарними знаннями, уміннями і навичками, на основі яких в них формується професійно-педагогічний світогляд та методологічна культура, виробляється потреба в самоактуалізації й прагнення до неперервного творчого саморозвитку.

*Загальнонаукова підготовка* у контексті нашого дослідження розглядається як обов’язковий компонент професійно-педагогічної підготовки, що має фундаментальне значення; процес та результат оволодіння студентами професійно-педагогічних закладів освіти знаннями, уміннями й навичками з фундаментальних та професійно орієнтованих дисциплін, на основі яких і них формується наукова картина світу і закладається міцний науковий фундамент для професійного розвитку і самовдосконалення. Означені дисципліни складають нормативну частину змісту освіти, відповідно до вимог державних стандартів.

---

<sup>1</sup> Педагогическая энциклопедия / гл. ред. И.А. Каиров. – М.: Сов. энциклопедия, 1965. – Т. 2. – 911 с. С. 719.

*Спеціальну, або фахову, підготовку* ми розглядаємо як базисний компонент професійно-педагогічної підготовки, що має професійно-прикладне значення; процес та результат набуття майбутніми педагогами професійного навчання знань, умінь і навичок з обраної робітничої професії з присвоєнням відповідного кваліфікаційного розряду, вироблення в них досвіду професійної діяльності та формування професійної майстерності у певній сфері виробничої чи обслуговуючої діяльності на основі розкриття власної професійної індивідуальності.

*Психолого-педагогічна підготовка* є, на наше переконання інтегруючим компонентом професійно-педагогічної підготовки, який має узагальнююче значення і надає їй завершеності, оскільки формує й закріплює механізми передачі майбутнім педагогом професійного навчання набутого ним професійного досвіду учням ПТНЗ і відкриває перед ним шлях сходження до власної творчої індивідуальності. Це – процес та результат засвоєння студентами психолого-педагогічних знань, умінь та навичок, на основі яких у них формується професійно-педагогічна спрямованість, система педагогічних цінностей і норм, виробляється професійно-педагогічна культура, розвивається педагогічна майстерність, рівні якої характеризуються яскравістю вияву їхньої творчої індивідуальності.

Вичерпний виклад сутності загального поняття „розвиток творчої індивідуальності” унеможлиблюється без його конкретизації у дефініції *„організаційно-методична система розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання”*. Остання, здійснена відповідно до традиції системного підходу, характеризує педагогічний процес у закладах професійно-педагогічної освіти як динамічну цілісність, що складається зі структурних та функціональних елементів, які знаходяться між собою у ієрархічних зв'язках та взаємозалежності й підпорядковуються меті розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних закладів на основі впровадження мистецтва до змісту та організаційних форм навчально-виховного процесу. Такими компонентами є: навчально-виховний процес, культурно-мистецька діяльність студентів, науково-дослідна робота студентів (НДРС).

Системотвірним компонентом системи розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів ПТНЗ є, на нашу думку, їхня психолого-педагогічна підготовка, зокрема, базовий курс „Основи педагогічної майстерності”, який ми розглядаємо у взаємозв'язку з

інтегрованим елективним спецкурсом „Педагогіка мистецтва” та варіативним мистецько-педагогічним спецпрактикумом „Творчі мистецько-педагогічні майстерні”.

*Процес розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання* ми визначаємо як складову процесу становлення його педагогічної майстерності, що охоплює послідовні етапи кількісних та якісних позитивних змін у рівнях сформованості компонентів творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів, зумовлені впливом об’єктивних та суб’єктивних чинників (у контексті нашого дослідження – мистецтва).

Конкретизуючи категорію „*мистецтво*”, використовуємо такі базові поняття як „педагогічні функції мистецтва” та „педагогічний потенціал мистецтва”.

Сутність мистецтва як сфери творчої людської діяльності найповніше виявляється у його функціях. Останні зумовлені, тим, що „художник мислить у формах самого життя”<sup>1</sup>, – багатого, різноманітного й невичерпного, – а тому мистецтво „містить в собі у синкретично-синтетичній цілісності усі ті функції, які наука, мова, гра і т.д. виконують поодиночі”<sup>2</sup>.

*Педагогічні функції мистецтва* ми розуміємо як імманентно притаманні йому можливості виконувати важливу роль у навчанні, вихованні, формуванні та розвитку особистості. Ці функції по-різному визначаються науковцями та філософами, але усі вони єдині в тому, що головною функцією мистецтва є *естетична*, яка спрямована на пробудження й розвиток в людині естетичного, емоційно-ціннісного ставлення до оточуючої дійсності. Саме вона визначає сутність мистецтва як процесу формування творчого духу та ціннісних орієнтацій людини. Естетична функція пронизує усі інші функції мистецтва й приводить їх у відповідність до природи художньої творчості. Ю. Боров поділяє функції мистецтва на *специфічні*, які стосуються його природи, визначають його „власну практику” й предмет (*гедоністична* та *компенсаторна*) і *не специфічні*, або „дублерські”, які втілюють можливості мистецтва щодо творчого освоєння дійсності (*суспільно-перетворювальна, пізнавально-евристична, художньо-концептуальна, прогнозувальна,*

---

<sup>1</sup> Боров Ю. Эстетика. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с. С. 218.

<sup>2</sup> Каган М.С. К истории взаимоотношений искусства и философии // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2001. – Сер. 6. – Вып. 1 (№ 6). – С. 3-8. С.3-4.

комунікативна, інформаційна, навіювальна, виховна)<sup>1</sup>. Є. Фейнберг додає до головних функцій мистецтва ще й *етичну, функцію відображення, внесення гармонії*<sup>2</sup>. Доповнюючи дані переліки функцій мистецтва, О. Рудницька виділяє його *світоглядну* функцію, яку розглядає як домінанту, з котрої випливають усі інші функції мистецтва, зокрема, *виховна, соціально-організуюча, комунікативна, аксіологічна, гносеологічна*<sup>3</sup>. Ефективність реалізації усіх означених функцій мистецтва в педагогічній площині створює, на нашу думку, вагомі підстави для виокремлення у самостійну галузь наукових знань *педагогіки мистецтва*.

Узагальнення сутнісних характеристик мистецтва та наукових підходів щодо визначення його місця й ролі в суспільстві дозволяє виявити його *педагогічний потенціал* як його внутрішній резерв, суб'єктивні та об'єктивні можливості здійснювати педагогічний вплив на людину, зумовлюючи саморозвиток її сутнісних сил і потенціалів, відкриваючи безмежний простір для її самоактуалізації, самореалізації та неперервного особистісного і творчого зростання.

Як свідчить аналіз філософської та наукової літератури, поняття „потенціал” має багато значень (зокрема, „соціальний потенціал”, „комунікативний потенціал”) і може репрезентувати у контексті нашого дослідження різнорівневі характеристики диспозиції особистості та мистецтва в соціальному часі й просторі<sup>4</sup>. Його утворюють: дидактичні, виховні, розвивальні та комунікативні можливості мистецтва, які можуть бути використані педагогом у конкретному виді педагогічної взаємодії. Педагогічний потенціал мистецтва характеризує міру його можливостей ставити й розв'язувати педагогічні завдання і синтезувати в собі соціальні, культуротворчі та людинотворчі властивості, які зумовлюють формування творчого потенціалу особистості, що охоплює, на думку І. Кучерявого та О. Клепікова, сукупність її різних можливостей та потенціалів, які, своєрідно поєднуючись в особистості, визначають її творчу індивідуальність:

- перетворювально-предметного (навички, уміння, здібності);
- пізнавального (інтелектуальні здібності);

---

<sup>1</sup> Боров Ю. Эстетика. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с. С. 218.

<sup>2</sup> Фейнберг Е.Л. Две культуры. Интуиция и логика в искусстве и науке. – Фрязино: «Век 2», 2004. – 288 с. С. 213.

<sup>3</sup> Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с. С. 59.

<sup>4</sup> Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології: монографія / В.П. Андрущенко, С.О. Сисоєва, Н.В. Гузій та ін. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. – 183 с. С. 107.

- аксіологічного (ціннісні орієнтації);
- комунікативного (морально-психологічні якості);
- художнього (естетичні здібності)<sup>1</sup>.

Ми поділяємо позиції М. Маркова та В. Іванова, які вважають, що педагогічний потенціал мистецтва виявляється в тому, що воно передає досвід вчування і робить нескороминучим культурним надбанням „самопочуття” людини в динамічному світі. Нам імпонує також бачення Ю. Борева, який називає всесвітньо-історичним значенням мистецтва його здатність виступати хранителем цілісності культури, особистості й життєвого досвіду людства та повертати аналітично розщепленому наукою світу його цілісність<sup>2</sup>. Ми повністю погоджуємося із І. Зязюном, який вбачає педагогічний потенціал мистецтва в його здатності укорінювати в індивідуальній свідомості особистості певну систему цінностей, формувати її естетичний досвід як своєрідний континуум властивостей і якостей, за допомогою якого вона включається в соціокультурне середовище<sup>3</sup>.

Аналізуючи базові поняття педагогіки мистецтва, виокремлюємо в якості головних: „художній образ”, „художня картина світу” й „художня концепція людини”.

*Художній образ* розглядаємо, відповідно до тлумачення даного поняття в 3 словниках естетики, як „специфічну для мистецтва форму відображення дійсності й висловлювання думок і почуттів митця, що народжується в його творчій уяві”<sup>4</sup>.

В основу розробки креативної мистецько-педагогічної технології розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів ПТНЗ нами покладено *принцип художньої образності*<sup>5</sup>, що утверджує необхідність створення художньо-творчого фундаменту професійно-педагогічної підготовки студентів, а також зорієнтовує педагога професійно-педагогічного навчального закладу на формування в них здатності до емоційно-почуттєвого, образного сприймання, переживання й осягнення краси оточуючого світу на основі єдності прекрасного та утилітарного.

<sup>1</sup> Кучерявий І.Т., Клепиков О.І. Творчість – основа розвитку потенційних джерел особистості. – К.: Вища шк., 2000. – 288 с. С. 44.

<sup>2</sup> Боров Ю. Эстетика. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с. С. 200.

<sup>3</sup> Зязюн І.А. Педагогічна майстерність як мистецька дія // Рідна школа. – 1995. – № 7-8. – С. 31-50.

<sup>4</sup> Образ художественный / Эстетика: словарь / под общ. ред. А.А. Беляева и др. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с. С.239.

<sup>5</sup> Пинский А.А. Значение искусства для вальдорфской школы // Вальдорфская педагогика: Антология /сост. А.А. Пинский и др.; под ред. А.А. Пинского. – М.: Просвещение, 2003. – 494 с. С. 32.

Художній образ, що є основною формою мислення у мистецтві, як продукт духовної діяльності являє собою суб'єктивний образ об'єктивної дійсності, а як продукт предметно-практичної діяльності – об'єктивований у творі образ суб'єктивного світу митця. Він, як і поняття науки, втілює в собі спільні властивості явищ. Але якщо в наукових поняттях загальне подано у відособленій, абстрактній формі, то художній образ розкриває його через неповторне одиничне явище, якому притаманне естетичне значення<sup>1</sup>. На відміну від наукових понять, від ідей та ідеалів, в яких філософія втілює ціннісне осмислення світу, художній образ, є водночас переживанням і поняттям, ідеєю та ідеалом. Розкриваючи індивідуальність свого творця, художні образи відкривають можливості для співтворчості людей, які їх сприймають і повинні їх пережити, інтерпретувати, „прикласти” до власного досвіду й духовного світу, продовжуючи тим самим творчий процес, розпочатий художником<sup>2</sup>.

Синтезом уявлень людини про природні й соціальні явища, що її оточують, виступає картина світу, яка має свою специфіку для кожної з форм суспільної свідомості. Зокрема, у мистецтві вона характеризується цілісністю та узагальненістю, тоді як в науці – спеціалізованістю та диференційованістю на окремі предметні картини світу (фізична, хімічна та ін.).

*Художня картина світу* характеризує собою притаманний мистецтву конкретно-чуттєвий і водночас узагальнений спосіб осягнення та образного відображення дійсності, який є результатом художньо-творчої діяльності, а також реалізацією історико-культурного досвіду людства у сфері індивідуально-особистісної та суспільної свідомості<sup>3</sup>. Вона є таким систематизованим зрізом художніх образів та уявлень про світ і людину, в якому інтегрується художнє осмислення світу людини з широкими світоглядними узагальненнями. Унікальною особливістю художньої картини світу Б. Мейлах вважає її здатність виступати своєрідною універсальною пам'яттю людства, стосовно відображення подій минулого, і художньо-образною його моделлю – щодо майбутнього<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> *Художественный образ* // Краткий словарь по философии / под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. – 4-е изд. – М.: Политиздат, 1982. – 431 с. С. 379.

<sup>2</sup> *Там само.*

<sup>3</sup> *Рудницька О.П.* Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005 – 360 с. С. 72.

<sup>4</sup> *Мейлах Б.С.* „Философия искусства” и „художественная картина мира” // *Художественное творчество: Вопросы комплексного изучения.* – С.: Наука, 1983. – С. 11-27.

Художня картина світу безпосередньо пов'язана з художньою концепцією людини, оскільки вони є органічно взаємопов'язаними компонентами художніх образів мистецтва. У художній картині світу в художньо-естетичній формі відображено процес олюднення світу, в художній концепції особистості – зафіксовано основні етапи соціалізації індивіда, його прилучення до світу культури.

Таким чином, поняття „художня концепція людини” виражає художній спосіб бачення, розуміння й трактування її призначення та місця у світобудові.

Якщо аналізувати історичний розвиток мистецтва крізь призму співвідношення художньої картини світу та художньої концепції людини, то виявляється, що художній концепції людини кожної історичної епохи відповідала певна художня картина світу і навпаки. Так, космополітичній художній картині світу античного та ренесансного мистецтва відповідає антропоцентрична за своїм змістом художня концепція людини. Відмінність між античною та ренесансною художньою концепцією людини полягає в тому, що в античному мистецтві її зображали як центр Всесвіту, а в мистецтві епохи Відродження – як особистість та індивідуальність. Релігійно-теоцентрична художня картина світу періоду Середньовіччя породила антигуманістичну концепцію людини, згідно з якою її вважали „піщинкою Всесвіту”. Реалістичній картині світу XVII-XIX століть відповідає антропоцентристсько-гуманістична концепція людини. В сучасних умовах, коли параметри світу людини предметно розширилися до космічних масштабів, завданням мистецтва стає розвиток художньо-естетичної свідомості, особистісного, індивідуального начала в людині. Збереження гуманістичного мікрокосмосу людини об'єднує реалістичну художню картину світу та гуманістичну художню концепцію людини. Саме така концепція визначає пріоритети педагогіки нашого часу, зокрема, культурологічний підхід до розвитку внутрішнього світу особистості, її неповторно-особистісного „Я”, високої духовності<sup>1</sup>.

Конкретизуючи категорію *педагогіка творчості*, застосовуємо такі базові поняття, як „творчість”, „педагогічна творчість”, „творчий розвиток”.

---

<sup>1</sup> Смікал В.О. Мистецтво і формування світоглядної культури майбутнього вчителя // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Мистецтво і освіта: зб. наук. праць. – Львів: Каменяр. – 1998. – Вип. 3. – С. 117–122.

Дотримуючись визначення С. Гончаренка, розуміємо *творчість* як „продуктивну людську діяльність, здатну породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення”<sup>1</sup>. Творчість спрямована на вироблення людиною чогось нового на основі реорганізації набутого досвіду та формування нових комбінацій знань, умінь, матеріалів, продуктів.

На відміну від творчості в різних сферах діяльності (науці, техніці, мистецтві тощо), результатами якої є наукові відкриття, нові вироби, художні твори, що мають фіксовану дату появи (вчення Вернадського про ноосферу, перший політ у Космос; написання літературного, музичного чи художнього твору) і які можна побачити, почути, скористуватись ними, творчість педагога не дає зримих і негайних результатів, оскільки вона спрямована на формування і розвиток особистості, який не можна здійснити одноразовим актом і негайно виміряти.

*Педагогічна творчість* становить собою оригінальний і високоефективний підхід педагога до навчально-виховних завдань, збагачення теорії і практики виховання й навчання<sup>2</sup>.

Творчість педагога формується на основі двох компонентів: *педагогічного професійного і соціального досвіду*.

Без спеціальної ґрунтовної підготовки і глибоких знань педагогічна творчість є неможливою, оскільки позбавляється свого фундаменту, своїх теоретичних основ.

Основними *етапами педагогічної творчості* є: виникнення задуму; опрацювання його і перетворення на педагогічну ідею; пошук способів і засобів втілення цієї ідеї.

На особистісному рівні педагогічна творчість виявляється як самореалізація педагога на основі усвідомлення себе творчою індивідуальністю, як визначення індивідуальних шляхів свого професійного зростання й побудова програми самовдосконалення.

*Творчий розвиток* розглядаємо як процес розгортання творчих можливостей людини упродовж її життя у ході творення нею оточуючого середовища, культурних цінностей і себе самої. Залучення майбутнього педагога професійного навчання до різних видів професійно орієнтованої мистецької діяльності зумовлює розвиток їхніх творчих якостей: уяви, фантазії, інтуїції, мислення,

---

<sup>1</sup> Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с. С. 326.

<sup>2</sup> Там само. – С. 326.



здатності до творчості, активності, спрямованості, індивідуального стилю діяльності тощо. Тому основними напрямками використання мистецтва у творчому розвитку особистості студентів професійно-педагогічних навчальних закладів є: вдосконалення їхніх творчих здібностей, стимулювання бажання займатися педагогічною творчістю, надання необхідних для цього знань, умінь та навичок; виявлення творчої індивідуальності в кожного студента, сприяння її самоактуалізації та самовияву. З цією метою можуть використовуватися методи творчих завдань, сприймання та аналізу змісту художніх творів, драматизації й ділової гри, творчої майстерні, демаршу та ін.

Розкриваючи зміст категорії *педагогіка індивідуальності*, спираємося на базові поняття „індивідуальність”, „індивідуальність педагога професійного навчання” та „індивідуальність майбутнього педагога ПТНЗ”.

Поняття „індивідуальність” використовується у педагогіці для позначення найвищого рівня розвитку особистості в сенсі становлення її *яскравою індивідуальністю*. Тому індивідуальність у педагогічному сенсі – це „особистість найвищого рангу, яка є своєрідною і неповторною, складною і багатовимірною”<sup>1</sup>; людина, яка характеризується з боку своїх соціально значущих відмінностей від інших людей<sup>2</sup>.

У педагогічному аспекті поняття індивідуальності найтіснішим чином пов’язане із поняттям суб’єктності, творчості та найвищим рівнем розвитку особистості, коли вона стає вільним творцем, як зазначає академік І. Зязюн, артистом, у своїй діяльності і здійснює її на такому рівні майстерності, який можна назвати мистецтвом.

Індивідуальність у педагогічному сенсі – це особистість у її своєрідності, суб’єкт діяльності, який має свій власний почерк її здійснення, унікальні способи її виконання, свій неповторний арсенал засобів, методів і прийомів діяльності, власну технологію, яка найкраще відповідає його індивідуально-психологічним особливостям, особливостям інших суб’єктів педагогічної діяльності та умовам її здійснення. У своїй роботі ми обрали за методологічний орієнтир ідею Е. Ільєнкова, що „*справжня індивідуальність є особистістю – тому й проявляється не у манірності, а в умінні*

---

<sup>1</sup> Радкевич В.О. Інтеграція загальної художньої та професійної підготовки фахівців художнього профілю / В.О. Радкевич // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. – № 1. – С. 68-72.

<sup>2</sup> Психологія: Словарь. – М., 1990. – С. 136.

*робити те, що вміють усі інші, але краще за всіх, задаючи усім новий еталон роботи. Вона народжується завжди на передньому краї розвитку всезагальної культури...”<sup>1</sup>. У вальдорфській педагогіці індивідуальність пов’язується із покликанням, життєвим призначенням людини, а її розвиток – з перетворенням закладеного в людині природою, трансформацією його в особистісно-індивідуальне творче начало, а також з мірою прояву останнього в житті людини. Тому у педагогіці нині говориться не просто про розвиток індивідуальності, а про сходження людини до неї.*

Розглядаючи сутність індивідуальності у контексті педагогіки творчості, С. Сисоєва зазначає, що кожна людина – це неповторна індивідуальність і тому вона характеризується своїм унікальним набором творчих якостей, рівнем їх розвиненості, який і буде визначати рівень творчих досягнень і можливостей конкретної людини”<sup>2</sup>. У зв’язку із цим завданням педагога є: 1) відшукати у кожному своєму учневі чи студентові родзинку; 2) показати йому, в чому його сильні й слабкі сторони; 3) запустити механізм саморозвитку його індивідуальності; 4) допомагати й підтримувати у його сходженні до власної індивідуальності, забезпечуючи йому свободу й стимулюючи його життєтворчість. Але для того, щоби виконати ці завдання, педагог сам має бути індивідуальністю.

*Індивідуальність педагога професійного навчання* розглядаємо не просто як сукупність унікальних індивідуально-психологічних і соціально-психологічних професійно значущих якостей його особистості, а як сукупність унікальним чином поєднаних між собою означених якостей і рис, кожна з яких має свій рівень сформованості, реалізується в межах професійно зумовленої типології педагогів ПТНЗ і відрізняє його від педагогів інших освітянських категорій (наприклад, від вихователів дитячого садка, вчителів середньої загальноосвітньої школи, викладачів музичної, спортивної та ін. шкіл). Ми поділяємо думку професора С. Сисоєвої, що чим більш яскравою є індивідуальність педагога, тим більш гармонійно у ньому поєднуються професіоналізм та духовна культура, тим своєрідніше він сприймає, оцінює й перетворює оточуючу дійсність і тим більш цікавим стає для своїх вихованців.

---

<sup>1</sup> Ильенков Э.В. Что же такое личность? // С чего начинается личность. – М., 1984. – С. 319-358.

<sup>2</sup> Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с. С. 142.

Завдяки цьому вчитель володіє значно більшими можливостями впливу на розвиток їхньої особистості<sup>1</sup>.

*Індивідуальність майбутнього педагога професійного навчання* розглядаємо як психологічну, соціальну і професійну неповторність окремого, одиничного студента як представника студентства та когорти педагогів професійної школи, взятого і в цілому, в усіх його властивостях та відношеннях, і як індивіда з комплексом певних природних властивостей.

Маючи принципову стратегічну спільність з індивідуальністю працюючого педагога ПТНЗ, індивідуальність майбутнього педагога професійної школи все ж відрізняється від неї тим, що характеризує тип індивідуальності *студента*, провідним видом діяльності якого є не професійно-педагогічна, а навчальна. Тому, маючи перспективну професійно-педагогічну забарвленість і спрямованість, означена індивідуальність проявляється у своєрідних та неповторних підходах студента до розв'язання навчально-теоретичних, навчально-практичних і навчально-виробничих завдань, зміст та вимоги щодо виконання яких значною мірою регламентовані процесом професійно-педагогічної підготовки студентів у професійно-педагогічному навчальному закладі.

Актуальність постановки проблеми розвитку індивідуальності майбутніх педагогів і водночас, складність її розв'язання зумовлені, на думку О. Гребенюка тим, що в сучасній освіті відбувається „стирання індивідуальних проявів психіки, коли навчальний процес будується за єдиними навчальними програмами, коли використовується традиційний підхід до організації занять, далекий від розвивальної спрямованості, коли не знаходить місця індивідуальний підхід до студентів, коли викладачі не володіють інформацією щодо індивідуального рівня розвитку психічних сфер кожного студента тощо”<sup>2</sup>. Все це зумовлює необхідність звернення спеціальної уваги на індивідуальність студента як одну з найважливіших цілей професійно-педагогічної освіти й переорієнтації змісту й процесу професійно-педагогічної підготовки на формування та розвиток індивідуальності майбутнього спеціаліста.

На основі визначення базових дефініцій уможливорюється формування **похідних** від них **понять**, що інтегрують у собі зміст кількох базових категорій та екстраполюють усі досліджувані

---

<sup>1</sup> Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с. С. 86.

<sup>2</sup> Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности /О.С. Гребенюк. – Калининград, 1995. – 561 с. С. 17.

характеристики творчої індивідуальності педагога у площину професійно-педагогічної освіти. Похідні поняття визначаємо не за їх науковою ієрархією, а відповідно до логіки нашого дослідження, в контексті якого одні з них мають більш вагоме значення для дослідження заявленої наукової проблеми, а інші, навіть, будучи більш узагальненими, ніж пояснювані ними, мають допоміжне, конкретизуюче значення.

Зокрема, оскільки професійно-педагогічна майстерність розглядається нами як високий рівень професійно-педагогічної діяльності, то виникає необхідність у поясненні даного поняття.

Грунтуючись на дефініціях, поданих у підручниках з педагогічної майстерності<sup>1</sup>, ми визначаємо **професійно-педагогічну діяльність** як професійну діяльність спеціально підготовленого фахівця в галузі професійної освіти, змістом якої є рефлексивне управління навчальною та виробничою діяльністю учнів ПТНЗ у навчально-виховному та навчально-виробничому процесі, спрямоване на розвиток їхньої особистості та професійної індивідуальності.

Специфіка професійно-педагогічної діяльності полягає у поєднанні в ній інженерної та педагогічної складових, що вимагає від педагога ПТНЗ високого рівня готовності до здійснення теоретичного і практичного навчання учнівської молоді. Головними ознаками професійно-педагогічної діяльності є: 1) її рефлексивний характер, що перетворює її на мета-діяльність, надбудовану над самостійною діяльністю учнів; 2) прогностичність, спрямованість у майбутнє, „неповнота” і віддаленість результатів, адже, як зазначив Ш. Амонашвілі, основна трагедія виховання виявляється в тому, що педагог живе зараз, а будує майбутнє; 3) неперервність, що перетворює її на служіння, яке не припиняється доти, допоки живе педагог; 4) єдність навчально-виховної, розвивальної та професіоналізуючої функцій; 5) мистецький характер діяльності, що вимагає від педагога артистизму, імпровізаційності, творчості тощо.

Останнє зумовлюється тим, що педагогіка є не тільки наукою, а й мистецтвом практичної педагогічної дії.

---

<sup>1</sup> *Педагогічна майстерність*: підруч. / І.А. Зязюн, І.Ф. Кривонос, Н.М. Тарасевич та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.; *Основы педагогического мастерства*: учеб. пособие / И.А. Зязюн, М.Т. Безкишкіна, Т.И. Гавакова и др.; под ред. И.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1987. – 200 с.; *Основы педагогического мастерства*: учеб. пособие / И.А. Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н. Тарасевич и др.; под ред. И.А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.; *Словник термінології з педагогічної майстерності* / Н.Г. Базилевич, Д.Г. Білоконь, В.І. Бобрицька та ін.; гол. ред. Н.М. Тарасевич. – Полтава: Вид-во „Полтава”, 1995. – 63 с. та ін.

Спираючись на аналіз великого масиву науково-педагогічної літератури, передусім, К. Ушинського, Л. Толстого, Я. Мамонтова та ін., визначаємо **мистецтво педагогіки** як „застосування наукових законів педагогіки, відповідно до вимог життя”<sup>1</sup>; високе уміння навчання, виховання, формування та розвитку підростаючого покоління, зорієнтоване на відтворення людської культури та пробудження в особистості потреби жити й творити за законами краси. Поняття “мистецтво педагогіки” разом із поняттям “наука педагогіка” утворює зміст поняття “педагогіка” (адже не даремно останню називають наукою і мистецтвом).

Близьким за змістом до означеного поняття є **педагогічне мистецтво**, яке, за визначенням Б. Лихачова, становить собою “досконале володіння педагогом усією сукупністю психолого-педагогічних знань, умінь та навичок, поєднане з професійною захопленістю, розвиненим педагогічним мисленням та інтуїцією, морально-естетичним ставленням до життя, глибокою переконаністю й твердою волею”<sup>2</sup>. Приймаючи за основу дане визначення, хочемо водночас зазначити, що не можемо погодитися з його автором у тому, що педагогічна майстерність є базовою складовою, технічним механізмом реалізації педагогічного мистецтва, що “забезпечує його практичне втілення у процес формування особистості”<sup>3</sup>, адже справжня педагогічна майстерність і є за своєю сутністю “високим мистецтвом виховання і навчання”<sup>4</sup>. У контексті нашого дослідження педагогічне мистецтво розглядається як найвищий рівень педагогічної майстерності педагога професійної школи, що характеризує його професійну педагогічну самосвідомість і творчу, натхненну педагогічну діяльність, яка відбувається на естетичних засадах, за естетичними орієнтирами (законами краси).

Грунтується педагогічне мистецтво на високому професіоналізмі вчителя, його педагогічній творчості, розвинених педагогічних і творчих здібностях. Характеризується воно яскраво вираженою гуманістичною спрямованістю педагога, його творчою свободою і натхненням, філігранною педагогічною технікою, постійним прагненням до особистісного й професійного акме.

---

<sup>1</sup> Каптерев П.Ф. Педагогика – наука или искусство? / П.И. Каптерев // Избр. пед. соч. – М., 1982. – С. 56.

<sup>2</sup> Лихачёв Б. Педагогика: курс лекций / Борис Лихачёв. – изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Прометей; Юрайт, 1998. – 520 с. С. 203.

<sup>3</sup> Там само. – С. 203.

<sup>4</sup> Педагогическая энциклопедия / гл. ред. И.А. Каиров. – М.: Сов. энциклопедия, 1965. – Т. 2. – 911 с. С. 719.

Визначаючи похідні поняття, що стосуються професійно-педагогічної підготовки, найважливішими з них вважаємо: „процес підготовки”, „курикулум підготовки”, „навчально-методичне забезпечення підготовки”.

**Процес професійно-педагогічної підготовки** розглядаємо як динамічну організаційно-методичну систему педагогічної взаємодії викладачів та студентів професійно-педагогічних навчальних закладів, підпорядковану меті розвитку їхньої творчої індивідуальності, в якій поетапна реалізація педагогічного потенціалу мистецтва зумовлює позитивну динаміку рівнів творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання.

**Під курикулумом професійно-педагогічної підготовки** розуміємо формалізований пакет навчальних курсів певного змісту, запропонований і затверджений навчальними інституціями в якості основи для ефективного її здійснення. Термін походить від латинського *curriculum*, що означає „програми для розвитку, за допомогою яких діти стають дорослими”, „навчальний курс, навчальний план закладу освіти”<sup>1</sup>. Це надає змогу розглядати курикулум професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання у контексті розвитку їхньої творчої індивідуальності.

Оскільки ефективність професійно-педагогічної підготовки досягається лише за умови її належного оснащення дидактичними, науково-методичними, технічними й наочними засобами навчання та здійснення спеціальних заходів щодо їх впровадження і використання у навчально-виховному та навчально-виробничому процесах, то виникає необхідність обґрунтування дефініції „**навчально-методичне забезпечення професійно-педагогічної підготовки майбутнього педагога ПТНЗ**” як „процесу планування, розробки та створення оптимальної системи навчально-методичної документації, засобів навчання студентів професії в межах часу і змісту, визначених навчальним планом і програмою”<sup>2</sup>.

Науково обґрунтована розробка навчально-методичного забезпечення професійно-педагогічної підготовки студентів професійно-педагогічних навчальних закладів оптимізує функціонування системи розвитку їхньої творчої індивідуальності й

---

<sup>1</sup> Мюллер В.К. Англо-русский словарь / В.К. Мюллер. – изд. 23-е, стереотип. – М.: Русский язык, 1992. – 844 с. С. 176.

<sup>2</sup> Лук'янова Л.Б. Екологічна освіта у професійно-технічних навчальних закладах: теоретичний і практичний аспекти: монографія / Л.Б. Лук'янова. – К.: Міленіум, 2006. – 252 с. С.97-98.

сприяє підвищенню ефективності таких її складових, як „педагогічні умови використання мистецтва у розвитку творчої індивідуальності студентів”, „креативна мистецько-педагогічна технологія розвитку їхньої творчої індивідуальності”, „естетико-розвивальне середовище професійної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ”. Ці поняття ми розглядаємо як похідні від базових понять, що стосуються розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних коледжів та вищих професійно-педагогічних навчальних закладів.

**Педагогічні умови використання мистецтва у розвитку творчої індивідуальності студентів спеціальності „Професійне навчання”** ми розуміємо як безпосередньо існуючі чинники, які мають вплив на процес досягнення цілей використання мистецтва у розвитку творчої індивідуальності студентів<sup>1</sup>; фактори, що посилюють чи послаблюють результати цієї діяльності<sup>2</sup>; сукупність зовнішніх та внутрішніх чинників, що впливають на розвиток творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва; обставини, особливості використання мистецтва у професійно-педагогічній підготовці майбутніх педагогів ПТНЗ, за яких відбувається розвиток їхньої творчої індивідуальності<sup>3</sup>.

Завдяки наявності відповідних умов для ефективного використання мистецтва у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ їхні потенційні творчі можливості переходять у реальні<sup>4</sup>. Дотримуючись погляду О.Гребенюка на розгляд психолого-педагогічних умов розвитку й вдосконалення творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва, вважаємо, що вони полягають, у становленні професійної позиції майбутніх педагогів, розвитку в них відчуття суперечностей, оволодіння способами оригінального й доцільного їх розв’язання; набуття процесом самоактуалізації майбутніх педагогів ПТНЗ якостей імпровізаційності та будівничості<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Алексюк А.М. та ін. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання: навч. посіб. – К.: ІСДО, 1993. – 336 с.

<sup>2</sup> Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса /Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.

<sup>3</sup> Умови // Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: Перун, 2001. – 1440 с. С. 1295.

<sup>4</sup> Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1986. – 590 с.

<sup>5</sup> Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности /О.С. Гребенюк. – Калининград, 1995. – 561 с.

Під **креативною мистецько-педагогічною технологією розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів ПТНЗ** розуміємо „системний метод створення, застосування й визначення усього процесу”<sup>1</sup> професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання, з урахуванням технічних, мистецьких і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням зростання рівнів їхньої творчої індивідуальності; комплексну інтегративну систему, яка охоплює упорядковану множину операцій та дій, що забезпечує педагогічне цілепокладання, змістові, інформаційно-предметні та процесуальні аспекти, спрямовані на розвиток творчих якостей і здібностей майбутніх педагогів професійного навчання засобами мистецтва, заданих метою їхньої професійно-педагогічної підготовки, та моніторинг якості цього процесу<sup>2</sup>. Сутність креативної мистецько-педагогічної технології розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів полягає у творчому підході до його застосування з метою вдосконалення їхніх художніх, творчих і педагогічних якостей та здібностей, розв’язання проблеми сходження їх до власної творчої індивідуальності засобами мистецтва.

Професійно-педагогічна підготовка, як організаційно-методична система розвитку творчої індивідуальності студентів, реалізується у певному соціальному й просторово-предметному оточенні, естетична й розвивальна якість якого значною мірою впливає на розвиток і професійне становлення учасників цього процесу та на його ефективність у цілому і в контексті нашого дослідження розглядається як **естетико-розвивальне середовище професійної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ**. Ми визначаємо його як систему просторово-предметних, міжособистісних, соціокультурних і художньо-естетичних впливів та умов функціонування професійно-педагогічного навчального закладу, що детермінують організацію у ньому життя студентів та педагогів, сприяють розвитку їхньої творчої активності, художніх, творчих і педагогічних здібностей, створюють атмосферу співтворчості педагога і студентів, яка забезпечує можливості для їхньої творчої самореалізації у ході залучення до різних видів і форм педагогічно орієнтованої художньо-творчої

---

<sup>1</sup> Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с. С.331.

<sup>2</sup> Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология: учеб. пособие /А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – М.: Академический Проект, 2004. – 2-е изд., испр. и доп. – 560 с. С. 402.



діяльності<sup>1</sup> й забезпечують ефективність використання мистецтва у розвитку творчої індивідуальності студентів.

Аналізуючи похідні поняття, які стосуються мистецтва, виокремлюємо в якості головних „художній символ”, „естетичні емоції та почуття”, „художньо-творча діяльність”.

**Художній символ** розглядаємо відповідно до його тлумачення в словнику з естетики, як „універсальну категорію естетики, співвідносну з категорією художнього образу, з одного боку, та знаку – з іншого; це образ, узятий в аспекті своєї знаковості, й знак, наділений невичерпною багатозначністю образу. Усілякий символ є образом, в якому завжди є присутнім певний сенс, злитий з образом, але незвідний до нього”<sup>2</sup>. Сенси образу неможливо дешифрувати лише за допомогою розуму, в нього необхідно „вжитися”, оскільки символи виступають в якості мосту, що з’єднує свідоме і несвідоме. К.-Г. Юнг вважав, що вони можуть слугувати не тільки відновленню психічного балансу, але й особистісному зростанню. Через них людина здатна вступати у взаємодію з блокованими аспектами несвідомого та їх енергією, тим самим поступово наближаючись до їх усвідомлення і психічної цілісності.

Це, на нашу думку, дає можливість стверджувати, що застосування мистецтва у професійно-педагогічній підготовці майбутніх педагогів ПТНЗ дозволить оптимізувати їхній, переважно інтелектуальний та виробничо-технологічний професійний розвиток, відкрити їм нові грані змісту їхньої професійно-педагогічної освіти, збагатити її новими сенсами, незвідними лише до засвоєння знань, але такими, що передбачають оволодіння студентами „практичним людинознавством” на основі вироблення в них у процесі „декодування художніх символів” професійного уміння занурюватися до внутрішнього світу іншої людини, емпатійно співпереживати їй та здійснювати педагогічну рефлексію набутого досвіду „емоційного вчування”.

Як бачимо, художній образ та художній символ мають надзвичайно сильний вплив на емоції та почуття людини, який не завжди піддається контролю з боку розуму та волі, але може значною мірою зумовлювати зміст та спрямування її діяльності.

---

<sup>1</sup> Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В.И. Панов. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с. С. 69.

<sup>2</sup> Символ художественный // Эстетика: словарь / под общ. Ред. А.А. Беляева и др. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с. С. 311-312.

Вченими доведено, що рівень розумової діяльності людини залежить від модальності її емоційного стану. Це зумовлено тим, що емоції, як більш рання еволюційно форма психічного відображення й переживання людиною змісту життєвих явищ і ситуацій, відповідно до їх здатності задовольняти її потреби<sup>1</sup>, захоплюють у сферу свого впливу підкірку, тобто глибинні рівні підсвідомості. Звідси випливає, що роль емоцій у свідомості є другорядною, однак, у ситуаціях напруження емоції спрацьовують першими і до того ж, некеровано. Таким чином, вони не тільки впливають на психіку і пов'язані з пізнавальними процесами, але вони є їх обов'язковими регуляторами, зливаються з ними, здійснюючи оцінну та регуляторну функцію в суб'єктивному ставленні людини до дійсності. „Емоція як потреба, є зумовлюючим началом пізнавальної діяльності. – стверджує академік І. Зязюн. – Це знаходить відображення у психологічних теоріях Я: чим більше пізнання пов'язане із серцевиною Я., тим більше задіяні емоції”<sup>2</sup>.

Розвиваючи теорію емоцій, вчені обґрунтували поняття „емоційна компетентність” як здібність діяти згідно з внутрішнім середовищем своїх почуттів і бажань (Р. Бак)<sup>3</sup>, „емоційна креативність” (Дж. Аверілл)<sup>4</sup> як розвиток емоційних синдромів, які є новими, ефективними і автентичними; „емоційний інтелект” як емоційна метаздібність, що визначає, наскільки добре людина може використовувати усі свої інші навички, включаючи інтелект (П. Селовей)<sup>5</sup>; „емоційна грамотність” як цілеспрямоване підвищення соціальної та емоційної компетентності людей (І. Зязюн)<sup>6</sup>.

Значення емоцій для розвитку індивідуальності людини академік Зязюн вбачає в тому, що вони разом з емоційними реакціями є основною формою усвідомлення нею останньої через виявлення ставлення людини до всього, що відбувається, зокрема й до власного когнітивного і поведінкового функціонування. На цій основі вчений

---

<sup>1</sup> Шапар В.Б. Психологічний тлумачний словник / В.Б. Шапар. – Х.: Прапор, 2004. – 640 с. С. 127.

<sup>2</sup> Зязюн І.А. Естетичні засади розвитку особистості // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Нічкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С.14-36. С. 17.

<sup>3</sup> Buck R. Motivation. Emotion and cognition: A developmental-interactionist view // Strongman K.T. (ed.) International review of studies on emotion. V.1. Chichester: Wiley, 1991.

<sup>4</sup> Averill J.R., Thomas-Knowls C. Emotional Creativity // Strongman K.T. (ed.) International review of studies on emotion. V.1. Chichester: Wiley, 1991.

<sup>5</sup> Salovey P., Rodin J. The Differentiation of Social-Comparison Jealousy and Romantic Jealousy // J. of Personal and Social Psychology. – 1986. – V. 50. – P/ 1100-1112.

<sup>6</sup> Зязюн І.А. Естетичні засади розвитку особистості // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Нічкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С.14-36. С. 20.

робить висновок, що внутрішнє життя людини – це передусім, емоційне життя, адже попри всю ту стандартизацію, яку суспільство вводить до образу думок і способів дій, емоційні реакції залишаються суто індивідуальними. У двоєдиному процесі соціалізації – індивідуалізації людина успішно підтримує свою індивідуальність завдяки своїм емоційним паттернам<sup>1</sup>.

Дотримуючись думки академіка І. Зязюна, що жодна сфера людського немислима поза естетичними чинниками, бо не можна уявити життєдіяльну людину поза сприйманням і переживанням, особливу увагу в дослідженні приділяємо **естетичним емоціям**, які Л. Виготський називав розумними емоціями, оскільки вони завжди мають вибірково-оцінний характер, та **естетичним почуттям**, що є, за своєю природою, безпосередніми емоційними переживаннями людиною свого естетичного ставлення до дійсності, закріпленого естетичною діяльністю в усіх її видах (передусім, художній творчості) й створюючого для них активні енергетичні основи. В естетичних емоціях та почуттях у знятому виді представлений увесь духовний світ людини, її індивідуальність та соціальний досвід<sup>2</sup>. Будучи емоційним планом естетичного ставлення й розвиваючись синхронно з ним, естетичне почуття починається з попередньої естетичної емоції, довільної естетичної реакції, що виводить свідомість людини за межі буденності й залучає її до естетичного ставлення. На його базі формується стіке, позитивно забарвлене почуття радості, духовного комфорту, яке досягає своєї кульмінації в катарсисі.

Здійснюючи дослідження, ми виходимо з того, що, розвиваючи емоційно-почуттєву сферу особистості, ми розвиваємо її індивідуальність, а надання цьому процесу естетичної спрямованості робить індивідуальність творчою й зорієнтовує її на творчість за законами краси в усіх сферах її життєдіяльності.

Духовно-практичну діяльність щодо створення засобами мистецтва нових суспільно значущих матеріальних і духовних цінностей ми називаємо **художньо-творчою діяльністю**, адже мистецтво передбачає поєднання законів художньої творчості та естетичного сприймання. Художньо-творча діяльність є одним із

---

<sup>1</sup> Зязюн І.А. Естетичні засади розвитку особистості // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Нічкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С.14-36. С. 22.

<sup>2</sup> Чувство эстетическое // Эстетика: словарь /под общ. ред. А.А. Беляева и др. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с. С. 396.

видів (напрямів) творчої діяльності, що відбувається у галузі мистецтва.

На думку психологів, саме творчий, діяльний контакт з мистецтвом, різнорідність художньої діяльності, оперування символічними мовами мистецтва сприяють інтеграції окремих компонентів у структурі особистості: емоційно-почуттєвої сфери з інтелектуальною; інтуїтивного – з раціональним; образного мислення – з дискурсивним, символічним<sup>1</sup>. Тому найефективніший шлях до творчої самореалізації особистості пропонує, на думку польського науковця А. Мужина, „освіта через мистецтво”<sup>2</sup>, адже „тільки мистецтво дарує особистості повноту буття і переживання трансцендентного”<sup>3</sup>. Але, зважаючи на те, що „для виявлення інтерсуб’єктивної сутності художнього смислу потрібна креативна, артистично-виконавська установка, а не пасивна позиція споживача художніх цінностей, польські дослідники визначають необхідність впровадження активних форм художньо-творчої діяльності, спрямованих на творчий розвиток особистості”<sup>4</sup>, а також становлення її творчої індивідуальності, адже, як зазначає А. Конєва, творчість є діяльністю індивідуальності<sup>5</sup>. Цю професійно значущу творчу педагогічну діяльність на мистецькому матеріалі або засобами мистецтва й мистецької педагогіки ми визначаємо як *педагогічно-мистецьку діяльність*.

Розглядаючи похідні поняття, які аналізують педагогіку мистецтва, педагогіку творчості та педагогіку індивідуальності, ми виокремили в якості найбільш значущих „педагогічний артистизм”, „педагогічну імпровізацію”, „педагогічний ідеал” та „індивідуальний стиль педагогічної діяльності”.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури визначаємо **педагогічний артистизм** як сутнісну ознаку творчої індивідуальності педагога, його „здатність до органічного існування в умовах педагогічного процесу, внутрішню довершеність, прагнення до нестандартних рішень через образні асоціації, вміння вибудовувати свою поведінку в ті моменти, коли здійснення педагогічного впливу одним лише природним почуттям, позбавленим педагогічної

---

<sup>1</sup> Ніколаї Г.Ю. Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність: монографія / Г.Ю. Ніколаї – СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2007. – 396 с. С. 155.

<sup>2</sup> Там само. – С. 159.

<sup>3</sup> Там само. – С. 160.

<sup>4</sup> Там само. – С. 160.

<sup>5</sup> Конєва А.В. Эстетический смысл индивидуальности (на материале художественной культуры): автореф. дис.: канд. филос. наук: 09.00.04. – СПб.: СПбГУ, 1996. – 22с. С. 18.

заданості й поставленого надзавдання, не приводить до бажаного результату й необхідна свідомо вибудована поведінка, відповідно до ситуації”<sup>1</sup>. Педагогічний артистизм передбачає наявність сукупності художніх та творчих здібностей (здібність до перевтілення, чарівність, емоційна заразливність, переконливість, емоційна рухливість, динамізм і магнетизм особистості, образне творче мислення, розвинена творча уява, здатність до педагогічної імпровізації тощо).

**Педагогічна імпровізація** розглядається нами як сутнісна ознака педагогічного артистизму, що виявляється у вільних діях педагога професійного навчання у навчально-виховному та навчально-виробничому процесах, які стають можливими лише на основі сформованої професійно-педагогічної компетентності викладача і передбачають оперативне оцінювання ним ситуації та вчинків учнів, наслідком чого є негайне прийняття рішення без попереднього обдумування, з опорою на інтуїцію та попередній життєвий і педагогічний досвід. Це – синтез професійно-педагогічних знань, ерудиції та інтуїтивного пошуку, який дозволяє здійснювати продуктивні дії за мінливих обставин діяльності, чутливо реагувати на їх зміни й проводити адекватну корекцію власної діяльності. Виступаючи важливою характеристикою творчої індивідуальності майбутнього педагога ПТНЗ, здатність до педагогічної імпровізації виявляється в його умінні надати характер безпосередності проведенню навчального заняття, „оживити” його, додати яскравих свіжих фарб до його палітри<sup>2</sup>.

Якою б яскравою й творчою не була індивідуальність педагога професійного навчання, вона обов’язково несе на собі відбиток національної культури й тих вимог, що висувуються суспільством до педагогічних працівників цієї категорії. Педагог ПТНЗ – це передусім, майстер, який має навчити підростаюче покоління робітників їхній майбутній професії, перетворивши їх на справжніх професіоналів своєї справи.

Основою професійного ідеалу педагога ПТНЗ виступають: **національний виховний ідеал** як „соборний” образ, еталон істинного представника українського народу, що формується у процесі національного виховання, на засадах народної педагогіки й

---

<sup>1</sup> Булатова О.С. Педагогический артистизм: учеб. пособие / О.С. Булатова. – М.: Изд. центр „Академия”, 2001. – 240 с. С. 203.

<sup>2</sup> Булатова О.С. Педагогический артистизм: учеб. пособие / О.С. Булатова. – М.: Изд. центр „Академия”, 2001. – 240 с. С. 203-204.

знаходить індивідуальне втілення в особистості вихованців, позначається на їхній індивідуальності, надаючи їй національного характеру, а також **національний педагогічний ідеал** як соборний образ українського педагога професійної школи, діяльність якого підпорядкована національним інтересам, має яскраво виражений національний характер і національну спрямованість.

Педагогічний ідеал, на думку Е. Панасенко, є специфічною формою самотворення “Я” педагога і охоплює наявний та перспективний рівень його самовиявів, його спроможність до творення духовно-моральних цінностей свого життя<sup>1</sup>. Сучасний педагог професійного навчання, ідентифікуючись з національним педагогічним ідеалом, набуває власної професійної й творчої педагогічної індивідуальності.

Системотвірним механізмом індивідуальності педагога вчені одностайно вважають **індивідуальний стиль його професійної діяльності**, який становить собою стійку індивідуальну систему педагогічних засобів, прийомів, навичок, методів, технологій організації навчально-виховного та навчально-виробничого процесу<sup>2</sup>; стійке поєднання особливостей виконання різних видів професійно-педагогічної діяльності одним і тим самим педагогом<sup>3</sup>; сукупність характерних властивостей педагогічної майстерності, що традиційно склалися в досвіді вчителів. Отже, стиль – це своєрідний педагогічний почерк, що визначає певну манеру педагогічних дій, притаманну кожному педагогові, унікальний спосіб його педагогічної дії, усталену цілісність, характерну єдність, систему прийомів та засобів діяльності, що є своєрідним самопроявом особистості педагога в діяльності і складається з безлічі мотивів, інтересів, цінностей, поведінкових реакцій. Індивідуальний стиль професійно-педагогічної діяльності зумовлюється внутрішніми й зовнішніми психологічними механізмами поєднання індивідуальних властивостей педагога професійного навчання.

Адаптаційне й перетворювальне значення індивідуального стилю професійної діяльності полягає в тому, що він дозволяє

---

<sup>1</sup> Панасенко Е. Аксіологічний аспект проблеми ідеалу вчителя // Християнські цінності: історія і погляд у третє тисячоліття: зб. наук. записок Національного ун-ту “Острозька академія”. – Острог, 2002. – Том. VI. – 554 с.

<sup>2</sup> Ерёмкина О.В. Мастерство учителя на уроке. Индивидуальный стиль деятельности // Педагогическое мастерство и педагогические технологии: учеб. пособие /под ред. Л.К. Гребёнкиной, Л.А. Байковой. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогическое об-во России, 2001 С. 86-101. С. 98.

<sup>3</sup> Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – М.: Академический Проект, 2004. – 2-е изд., испр. и доп. – 560 с. С. 537.

педагогам з різними темпераментами й характером досягати однакової ефективності в роботі, допомагає компенсувати ті індивідуальні особливості, що заважають досягненню успіху.

Оскільки усі компоненти професійно-педагогічної діяльності своєрідно й неповторно реалізуються в індивідуальному стилі, то найважливішим завданням молодого педагога є, на думку, О. Єремкіної, пошук свого власного стилю діяльності, в якому виявляється його творча індивідуальність і відбиваються усі сторони його педагогічної майстерності<sup>1</sup>.

Аналіз загальних, базових та похідних понять, що конкретизують і розкривають ключове поняття дослідження – „творча індивідуальність”, – дозволив нам визначити тезаурус дослідження і виявити структурні й функціональні зв’язки між різними великими та малими педагогічними системами, у контексті яких розглядається феномен творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання. Багатоаспектність цього розгляду спричинила необхідність простеження й обґрунтування виявлених взаємозв’язків у ході дослідження та доведення залежності розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів від міри та якості залучення їх до педагогічно орієнтованої мистецької творчої діяльності.

## **1.2. Науково-мистецька парадигма як основа розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання**

Перехід суспільства від індустріального до інформаційного етапу свого розвитку викликає необхідність переосмислення сутності та сенсу усіх явищ і процесів, що супроводжують і значною мірою зумовлюють життя людини й суспільства. Закономірним результатом цього процесу стає прагнення людства до оновлення фундаментальних засад свого існування, реформування основних сфер суспільного життя, до яких належить, зокрема, й професійно-педагогічна освіта.

---

<sup>1</sup> *Ерёмкина О.В.* Мастерство учителя на уроке. Индивидуальный стиль деятельности // Педагогическое мастерство и педагогические технологии: учеб. пособие / Под ред. Л.К. Гребёнкиной, Л.А. Байковой. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогическое об-во России, 2001 С. 86-101. С. 98-99.

Перебудова освітньої системи відбувається нині під впливом нової, гуманістичної парадигми, яка, переорієнтовуючи освітні процеси на розвиток сутнісних сил і творчого потенціалу людини, переносить акценти з “технічних” аспектів педагогіки знань на культуротворчі й людинотворчі аспекти гуманістичної педагогіки, метою якої є формування особистості, яка „не лише споживає культурні цінності, але й примножує їх, особистості як самоцінності і цілі, а не засобу суспільного розвитку” (І. Зязюн)<sup>1</sup>.

*Парадигма* (від. гр. *paradeigma* – приклад, зразок), у розумінні сучасних вчених і філософів, є „найперспективнішим універсальним конструктом філософської науки, що повно характеризує як історико-культурне підґрунтя будь-яких серйозних теоретичних пошуків, так і нормативно-світоглядний та соціально-психологічний контексти організації конкретної науково-дослідної роботи”<sup>2</sup>, „системою фундаментальних методологічних принципів, що передбачають глобальні змістовні й технологічні перетворення”<sup>3</sup>, „прийнятою певним науковим співтовариством моделлю постановки і розв’язання проблем, яка забезпечує існування наукової традиції”<sup>4</sup>; „основоположною теорією разом зі способами її використання, прийнятою науковим співтовариством у тій чи іншій галузі науки у певний період її розвитку”<sup>5</sup>, „змістовно та формально інтегрованими ідеями, що визначають теоретико-методологічні засади дослідження, ... модель, зразок для розв’язання певних дослідницьких завдань на різних етапах дослідження”<sup>6</sup>.

Ідея парадигми була використана у 70-ті роки ХХ століття Т. Куном для характеристики нормального та екстраординарного етапів розвитку науки. Вчений довів, що на стадії стабільного розвитку науки дослідники працюють у межах існуючої парадигми, застосовуючи її до всіх (в тому числі й нових) дослідницьких фактів

---

<sup>1</sup> Зязюн І.А. Гуманістична парадигма в освіті // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. – К., 1996. – 250 с. С. 9.

<sup>2</sup> Фурман А. Теорія освітньої діяльності // Психологія і суспільство. – 2002. – №3–4. – С. 20–58.

<sup>3</sup> Пехота Е.Н. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки учителя: монографія / под общ. ред. И.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 281 с. С. 4.

<sup>4</sup> Лук’янець В. Парадигма // Філософський енциклопедичний словник / за ред. В.І. Шинкарука. – К.: Абрис, 2002. – 742 с. С. 465.

<sup>5</sup> Рузавин Г.И. Методология научного исследования: учеб. пособие / Г.И. Рузавин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 317 с. С. 310.

<sup>6</sup> Соколова І. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: монографія / І.В. Соколова / за ред. С.О. Сисоєвої // МОН України. АПН України. ІПООД. – Маріуполь. – Д.: АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с. С.20.



та випадків. Коли парадигма виявляється непридатною для пояснення нових фактів, виникає криза в науці<sup>1</sup>.

*Парадигма освіти* розглядається науковцями як: 1) вихідна теорія чи сукупність теоретичних положень, ідей або переконань щодо природи, сутності, мети навчання і виховання, а також педагогічної діяльності вчителя, що є усталеними в науковій та педагогічній спільноті, дають змогу сформулювати й впровадити цілісні моделі педагогічної освіти, як стала точка зору, певний стандарт у розв'язанні педагогічних задач<sup>2</sup>; 2) педагогічні теорії, що свідчать про стан педагогічної науки в певний історичний період розвитку суспільства і відбиваються в системі професійної підготовки майбутніх вчителів, методологічний орієнтир для визначення особливостей професійної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів<sup>3</sup>.

Нам імпонує підхід М. Романенка та І. Соколової, що „парадигмальна освітня ідея існує у двох формах: як квінтесенція того чи іншого підходу до розуміння природи людини як об'єкта й суб'єкта освітнього процесу, і в такому вимірі вона часто вживається як узагальнена характеристика природи освітнього процесу; як концептуальна ідея навчально-виховного процесу, що містить в собі вихідні філософські засади, власне педагогічну теорію та її інструменталізацію у вигляді конкретних методик чи форм організації освіти”<sup>4</sup>.

Зміна сциєнтистської парадигми освіти, притаманної індустріальному суспільству на нову гуманістичну, культурологічну, антропологічну освітню парадигму сучасного „суспільства знань” зумовлена його новими соціальними потребами, пріоритетами у розвитку професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема, її індивідуально-особистісною й творчої орієнтацією, наданням їй розвивального характеру, створенням умов для самореалізації професіонала, забезпеченням гуманістичної спрямованості, культуровідповідності, багаторівневості й неперервності процесу його професійної підготовки тощо.

---

<sup>1</sup> Рузавин Г.И. Методология научного исследования: учеб. пособие / Г.И. Рузавин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 317 с. С. 310.

<sup>2</sup> Соколова І. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: монографія / І.В. Соколова / за ред. С.О. Сисоєвої // МОН України. АПН України. ІПООД. – Маріуполь. – Д.: АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с. С.20.

<sup>3</sup> Там само. – С.20.

<sup>4</sup> Там само. – С.20.

Нова парадигма освіти як модель постановки і розв'язання освітніх проблем у річищі гуманістичної традиції, є джерелом концептуальних ідей щодо забезпечення цілісного впливу змісту освіти на інтелектуальну та емоційно-почуттєву сфери особистості майбутнього спеціаліста з метою забезпечення його гармонійного загального і професійного розвитку, формування в нього цілісної картини світу, що складається з наукової та художньої картин світу, кожна з яких є самоцінною і рівноправною.

Прагнення України інтегруватися до єдиного європейського освітнього простору актуалізує необхідність переосмислення вітчизняною педагогічною наукою сутності, змісту й завдань професійної підготовки майбутнього педагога професійного навчання та приведення їх у відповідність до європейських стандартів з урахуванням світових тенденцій розвитку освіти.

Означені тенденції зумовлюються, в першу чергу, потужним поступом науково-технічної революції, яка спричинює девальвацію знань, швидке їх старіння, внаслідок чого виникає необхідність заміни знаннєвого підходу на компетентнісний, фундаментальною категорією якого стає не „знання”, а „розуміння” як індивідуальне усвідомлення, оцінка цих знань та зумовлене нею емоційне ставлення до них, виявлення їх суспільної та індивідуальної значущості й набуття умінь їх ефективного застосування за будь-яких умов (навіть несприятливих) професійної діяльності, відповідно до власної творчої індивідуальності.

Останнє свідчить про безпосередній зв'язок компетентнісного підходу в освіті із індивідуальним, який підносить значення індивідуальності й орієнтує педагога не просто на врахування її у своїй професійній діяльності, а на орієнтацію цієї діяльності на індивідуальність вихованця як на її мету. Водночас, реалізація цього підходу вимагає, передусім, розвиненої творчої індивідуальності від самого педагога, адже лише творча індивідуальність вчителя може плекати творчу індивідуальність учнів.

Компетентнісний та індивідуальний підходи значною мірою визначають зміст концепції формування єдиного європейського освітнього простору й напями розробки європейських освітніх стандартів, що знайшло відображення:

- в активізації діяльності світових і європейських наукових організацій (Міжнародний союз зв'язку (ITU), ЮНЕСКО, Міжнародна рада з науки (ICSU), Комітет з даних для наук

та технологій (CODATA), Міжнародна рада з наукової і технічної інформації (ICSTI), Міжнародна мережа доступності наукових публікацій (INASP), Міжнародна федерація з обробки інформації (IFIP), Міжакадемічне агентство (IAP), Академія наук країн, що розвиваються (TWAS), та ін.);

- створенні організацій з проблем розробки нових принципів освіти та освітніх програм для глобального інформаційного суспільства початку XXI століття (Міжнародна мережа агентств з гарантії якості вищої освіти (INQAANE), Мережа акредитаційних агенств країн Центральної й Східної Європи (CEENET); Європейська мережа органів щодо оцінки якості освіти в країнах СНД та Балтії (ЕСОКО); Міжнародна спілка з освіти засобами мистецтва (International Society for Education through Art (INSEA)), Міжнародна рада з музичної освіти (International Council for Music (IMC)), Міжнародна асоціація драматично-театральної освіти (International Drama/Theatre Education Association (IDEA)); Міжнародна асоціація експертів і практиків з питань зв'язків освіти й мистецтва (Links to Education and Art (LEA));
- численних наукових заходах, присвячених проблемам освіти в глобалізованому інформаційному суспільстві – (всесвітніх зустрічах в Женеві (2003), Тунісі (2005) з проблем освіти інформаційного суспільства (WSIS), Лондонській конференції, присвяченій Європейській хартії дослідників (вересень 2005), на Першому (Мюнхен, 2006), Другому (Рим, 2007) та Третьому (Будапешт, 2008) Європейських форумах щодо гарантії якості освіти, організованих Європейською асоціацією гарантії якості у вищій освіті (ENQA) та Європейською асоціацією інститутів вищої освіти (політехнікумів та коледжів) (EURASHE); конференції Європейського консорціуму з акредитації (European Consortium for Accreditation on Higher Education (ECA) (Барселона, 2007)), Міжнародній конференції Асоціації з оцінювання освіти (IAEA: International Association for Educational Assessment) (Баку, 2007)) та ін.;

- документах Всесвітньої декларації про вищу освіту для ХХІ століття (Париж, 1998), Болонської Декларації (1999) та Ліссабонської стратегії розвитку Європи до 2010 року (2000), зокрема, „Педагогічна освіта і підготовка 2010”, „Спільні Європейські принципи щодо компетентностей і кваліфікацій педагогів”, в яких червоною ниткою пройшла думка щодо недоцільності розмежування науково-технічної й соціально-гуманітарної освіти, девальвації цінності останньої як економічно непродуктивної<sup>1</sup>.

Метою усіх цих заходів є підвищення конкурентоспроможності європейської економіки, науки й освіти, адже у світі, де старі економіки зіштовхуються з серйозною конкуренцією нових, що бурхливо розвиваються, позиції європейських компаній дедалі більше залежатимуть від підприємливості та творчої вдачі людей, від їхньої здатності трансформувати свої ідеї в товари й послуги, що продаються.

На Лондонській конференції (вересень 2005), присвяченій Європейській хартії дослідників, єврокомісар з науки та досліджень Янош Поточник виступив з промовою «Підтримаємо конкурентоспроможність Європи», в якій підкреслив, що єдино вірною відповіддю на виклики глобалізації є розвиток в ЄС так званої економіки Знання. Він підкреслив, що Європа має домогтися стійкого лідерства в таких сферах, як генерування знань шляхом наукових досліджень, поширення їх через освіту й застосування їх в економіці за допомогою інновацій<sup>2</sup>.

У ході Міжнародної конференції „Гарантія якості у вищій та професійній освіті й навчанні”, що відбулася в м. Грац (Австрія) 11-12 травня 2006 р., групою вчених було представлено результати дослідження „Якість в освіті та навчанні: приклади „гарної практики”. На основі розробленої в межах реалізації положень Копенгагенської декларації Загальної моделі гарантії якості (CQAF - Common Quality Assurance Framework) було здійснено аналіз різноманітних національних систем (Нідерланди, Іспанія, Німеччина, Велика Британія, Ірландія, Австрія, Данія, Швеція), проведено порівняння підходів до побудови систем гарантії якості у вищій та професійній освіті. Дослідження засвідчило, що існують відмінності

<sup>1</sup> *Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры* . – 6.11: Образование для работы и для жизни // [http://www.sde.ru/r\\_stud/teacher\\_site/nikolskii/pdf/5.pdf](http://www.sde.ru/r_stud/teacher_site/nikolskii/pdf/5.pdf)

<sup>2</sup> *Загоруйко Ю.* Під знаком Ліссабонської стратегії / Юлія Загоруйко // *Дзеркало тижня*. – №37 (565), 24-30 вересня 2005. – С. 6.

між системами гарантії якості для університетів та закладів професійної освіти. Причому управління якістю в професійній освіті найчастіше пов'язане з державними установами, тоді як у вищій освіті, особливо в університетах, більш сильно виявляється вплив незалежних закладів та органів. Крім того, для систем гарантії якості вищої освіти більшого значення набувають міжнародні стосунки й тенденції, а на заклади професійної освіти більш сильний вплив мають національні та регіональні структури. Однак між цими рівнями освіти виявляється й певний зв'язок: спільні підходи до вибору показників якості (ресурси, попит на випускників та їх кар'єра, кваліфікація викладачів та заходи щодо її підвищення, частка студентів, які завершують освіту тощо).

У ході інших наукових масових заходів було здійснено ретроспективний аналіз подій, що відбулися в межах Болонського процесу в період з 1999 року, обговорено результати впровадження стандартів ENQA до світніх систем країн Європи, відзначено особливості функціонування систем гарантії якості освіти в Західній та Східній Європі. У робочих групах відбулися дискусії з питань якості й стандартів освіти, оцінки ефективності новітніх технологій освіти, оцінювання якості викладання й учіння, участі студентів в оцінці якості освіти, міжнародного співробітництва з питань гарантії якості освіти тощо. Основними питаннями, навколо яких точилися наукові дискусії, стали: подальший розвиток системи освіти та оцінки її якості, відповідно до вимог Болонського процесу й Лісабонської стратегії, впровадження „Європейських стандартів та керівництв”, „Європейської структури кваліфікацій (EQF – European Qualifications Framework), розробленої під керівництвом Єврокомісії з освіти та культури, на основі яких будуються системи гарантії якості.

У ході конференцій і форумів особливо наголошувалося на тому, що в діяльності мереж з оцінювання якості освіти, має обов'язково враховуватися культурна різноманітність держав, а в процесі розбудови національних освітніх систем слід враховувати важливість розробки й впровадження інтегрованих та мультидисциплінарних підходів в освіті, спрямованих на підготовку студентів до складності, неоднозначності й постійної мінливості життя у полікультурному світі<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> *Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры* . – 6.11: Образование для работы и для жизни // [http://www.sde.ru/r\\_stud/teacher\\_site/nikolskii/pdf/5.pdf](http://www.sde.ru/r_stud/teacher_site/nikolskii/pdf/5.pdf)

Важливим результатом всесвітніх зустрічей з проблем інформаційного суспільства (WSIS) стало прийняття Декларації принципів та Програми дій, необхідних для адаптації освіти до умов глобального інформаційного суспільства початку XXI століття, в яких викладено усвідомлення того, що місце і роль будь-якої держави у світовій спільноті пов'язані з її спроможністю виробляти, споживати і застосовувати нові знання й технології й визначено основні пріоритети реалізації Болонської декларації й Лісабонської стратегії: 1) підвищення конкурентоспроможності освіти (шляхом інвестицій у наукові дослідження та зміцнення єдиного ринку); 2) забезпечення більш високого та стійкого економічного зростання (через стимулювання інвестицій у нові технології та розвиток інноваційного бізнесу); 3) забезпечення високого рівня освіти, створенні належних умов для наукових досліджень, культивування сприятливого простору для творчості та інновацій; 4) впровадження європейських стандартів змісту освіти та європейських освітніх кваліфікацій; 5) зростання мобільності педагогічних працівників; 6) заміна репродуктивних освітніх технологій на креативні (сутність яких досить чітко сформулював президент АПН України академік В. Кремень у формулі: „Створи замість повтори”<sup>1</sup>). Досягнення визначених результатів безпосередньо залежить від чотирьох складових: науки, освіти, виробництва та бізнесу, спільним інструментом для яких є інформаційні й комунікаційні технології (ІКТ).

Аналізуючи означені тенденції, М. Згуровський зазначає, що на межі XX і XXI століть спостергалася швидка зміна концепцій суспільства, побудованого на знаннях та інформації: комунікаційне суспільство – інформаційне суспільство – суспільство, побудоване на знаннях<sup>2</sup>. Останнє природно виникло з двох попередніх, порівняно коротких фаз, поєднавши їх головний продукт – ІКТ – з людською, творчою компонентою. Тому, якщо комунікаційне та інформаційне суспільство базуються на технологіях, то суспільство, побудоване на знаннях, – на *людях-творцях*, озброєних технологіями, отже, окрім технологічного виміру, воно має конституювати себе в

---

<sup>1</sup> Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В.Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с. С. 93.

<sup>2</sup> Згуровський М. Шлях до інформаційного суспільства – від Женеви до Тунісу / Михайло Згуровський // Дзеркало тижня. – №34 (562), 3-9 вересня 2005. – С. 4.

гуманітарному, мас-медійному, культорологічному, освітньо-науковому вимірах.

Таким чином, освіта суспільства знань повинна, на його думку, мати такі ознаки:

1. Людський вимір знань, врахування того, що останні створюються й розвиваються людьми і пов'язані з тим, що роблять і думають люди, тому вони не можуть бути суто раціональними, а мають набути особистісного забарвлення, стати індивідуально значущими для людей.
2. Перетворення знань, що креативно виробляються людьми, на товар, який може купуватися, зберігатися, розповсюджуватися, продаватися, бути предметом обміну. Оскільки цей товар залежить від творчого потенціалу особистості, то слід приділяти постійну увагу до його розвитку й збагачення.
3. Інтернаціональний характер знань, внаслідок чого вони набувають глобального характеру й змінюють конфігурацію геополітичних сфер впливу у світі. Традиційні географічні та політичні кордони між країнами вже не відіграють тієї вирішальної ролі, як було колись. Деякі країни та великі компанії здатні створювати нові знання, захищати і продавати їх, інші є переважно користувачами чужих знань. За цією ознакою відбувається перегруповування країн світу і транснаціональних компаній на могутні та залежні. З'являються нові альянси, нові території, нові могутні влади, що групуються з метою вироблення та володіння глобальними знаннями (наприклад, 45 країн — учасниць Болонського процесу, Євросоюз тощо).
4. Міждисциплінарність, проблемна орієнтованість та інтегративність знань, адже проблеми, які мають вирішуватися за допомогою їх використання, стають все більш складними і взаємопов'язаними й не піддаються розв'язанню звичними для технократичного суспільства методами. У зв'язку із цим зростає роль методологічних, системних, міждисциплінарних знань людини, необхідних для раціонального оперування різноманітними знаннями та гігантськими обсягами даних при вирішенні нових, нестандартних проблем. Тому найголовніше місце відводиться аналітичним здібностям ученого чи педагога,

його спроможності точно формулювати проблеми і гіпотези, вбачати у величезних сукупностях даних певні закономірності, вирішувати складні міждисциплінарні задачі.

5. Мережевий характер процесу створення і розповсюдження нових знань, за якого головними його елементами стають вузли (окремі люди, групи людей, установи та організації) і гілки, що реалізують зв'язки між вузлами й розвиваються природно і довільно. У результаті формуються розгалужені мережі людей, установ та організацій (без кордонів), в яких відбувається створення нових знань та обмін ними, виробництво інтелектуальної продукції (наприклад, програмного забезпечення), проводяться фінансові операції, культурологічні обміни і ще величезна кількість інших видів взаємодії між людьми<sup>1</sup>. Сучасні бази даних і бази знань у різних розділах науки відіграють роль гігантських "сховищ" для нескінченних фактів та базових істин, а глобальні комп'ютерні мережі стають потужними інструментами для високошвидкісного доступу до них з будь-яких куточків світу. За цих умов важливу роль відіграє вміння людини оперувати новим видом інформації – метаданими – великими масивами, кластерами уніфікованих за певною ознакою даних і знань, здійснювати пошук та виокремлення метаданих зі світових інформаційних ресурсів, цілісно аналізувати їх при виконанні досліджень і вирішенні нових проблем<sup>2</sup>.

Суспільство знань змінює місію, роль і поле діяльності як навчальних закладів, так і викладачів. Методологія й політика навчання вже не можуть орієнтуватися на швидкі технологічні зміни, що було характерно для індустріального суспільства. Світоглядно вони мають бути спрямовані на переосмислення існуючих парадигм і фундаментальних засад природи та суспільства, повинні забезпечувати випередження його технологічного розвитку. У цьому плані дуже важливого значення набуває фундаменталізація знань.

Крім того, в контексті нової парадигми освіти змінюється система взаємовідносин між тими, хто навчає, і тими, хто навчається: внаслідок того, що поза викладачем виникає безпосередній доступ учнів і студентів, до знань, даних та інформації з'являється нова

---

<sup>1</sup> Згуровський М. Шлях до інформаційного суспільства – від Женеви до Тунісу / Михайло Згуровський // Дзеркало тижня. – №34 (562), 3-9 вересня 2005. – С. 4.

<sup>2</sup> Там само. – С. 5-6.



педагогіка освіти. З її позицій, викладач, залишаючись головною дійовою особою, починає виконувати роль «навігатора», інтерпретатора нових знань для тих, хто навчається, формуючи їхні індивідуальні освітні траєкторії. Педагогічна складова та підготовка викладачів за новою креативно-, особистісно- й культуроорієнтованою моделлю стає центральною проблемою освітньої політики усіх держав<sup>1</sup>.

Глобальні трансформації в світовій та європейській системах освіти зумовлюють і зміну пріоритетів професійної та професійно-педагогічної освіти України: „Якщо раніше вважалося, що витoki підвищення продуктивності праці зумовлюються фізичними можливостями працівника, то в сучасному виробництві основоположним фактором стає його особиста культура. Науково-технічний прогрес висуває абсолютно інші вимоги до працівника, різко відмінні від традиційних уявлень, усталених в епоху панування екстенсивної економіки. Сучасному виробництву необхідні виробники-особистості з обширом світогляду, з багатою структурою потреб, з розвиненою уявою, з постійним прагненням до самовдосконалення не лише фахового, але й загальнокультурного” (І. Зязюн)<sup>2</sup>. Будучи переконаним, що культура тестує економіку, а економіка має підтримувати культуру, академік Зязюн нагадує принципи єдиної трудової школи, які полягають в тому, що усі її складові (зокрема, і професійно-технічна школа) мають бути науковими, технічними, трудовими та естетичними, адже становлення особистості відбувається в єдності праці й почуттів<sup>3</sup>.

Підвищення уваги до культуротворчого й креативного потенціалу освіти спричинює зміну соціокультурного статусу мистецтва як процесу та результату творчості, найбільш позначеної впливом індивідуальності й здатної найсильніше впливати на розвиток останньої. Це зумовило набуття мистецтвом значення чинника забезпечення творчої та індивідуально-особистісної спрямованості освіти й перетворення його на важливий компонент її змісту, який, за словами В. Іванова, надає людині „унікальну можливість пережити чужий досвід, зберігаючи власну автономність, і зумовлює таку універсальну самовизначеність кожній людині, якої б

---

<sup>1</sup> Згуровський М. Шлях до інформаційного суспільства – від Женеви до Тунісу / Михайло Згуровський // Дзеркало тижня. – №34 (562), 3-9 вересня 2005. – С. 7.

<sup>2</sup> Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: навч. посіб /І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с. С. 24.

<sup>3</sup> Зязюн І. Людські якості є основоположними / І. Зязюн // Професійно-технічна освіта. – 2004. – №1. – С. 15-16. С. 16.

та не досягла, користуючись лише засобами та інструментами логічного пізнання”<sup>1</sup>.

Піднесення освітньої ролі мистецтва на початку ХХІ століття викликало появу таких тенденцій модернізації європейської педагогічної освіти, які репрезентують зв'язок науки і мистецтва:

Зокрема, *перша тенденція* полягає у зростанні ваги культурно-мистецького компонента у змісті освіти, в освітній теорії й практиці, що виявляється у домінуванні гуманітарних дисциплін над іншими, а також встановленні прямого зв'язку між престижністю вищого навчального закладу й кількістю годин, відведених в ньому на вивчення культурологічних і мистецьких дисциплін, незалежно від спеціальності. Так, згідно із дослідженням О. Шевнюк, якщо у 1970-1980 рр. західні педагоги при аналізі навчальних і виховних функцій різних предметів надавали перевагу природничим і точним наукам як найбільш важливим для розумового й морального розвитку майбутнього вчителя, то, починаючи з 1990-х років посилилася увага до гуманітарних наук та процесу формування культурологічної компетентності майбутнього педагога, розвитку в нього здатності до відкритого творчого мислення, „особистої експресії” (І. Войнар)<sup>2</sup>. У цей період започатковано проекти „Освіта світового класу” (1990), „Участь молоді у захисті та популяризації культурної спадщини” (1994) та ін., у ході реалізації яких вивчення різних дисциплін поєднується з ознайомленням студентів педагогічних спеціальностей з історією культури, відвідуванням музеїв, залученням їх до практичної мистецької діяльності тощо<sup>3</sup>.

*Друга тенденція* модернізації європейської педагогічної освіти виявляється в організації навчання й професійної підготовки педагогів, відповідно до логіки культури, внаслідок чого у змісті навчальних дисциплін приділяється спеціальна увага відтворенню шляху культурно-історичного розвитку певної галузі наукового знання, їх зміст вписується у певний соціокультурний та історико-культурний контекст.

*Третя тенденція* модернізації педагогічної освіти пов'язана з актуалізацією аксіологічного потенціалу знання та встановленню

---

<sup>1</sup> Иванов В.П. Человеческая деятельность, познание, искусство / В.П. Иванов. – К.: Наук. думка, 1977. – С. 202.

<sup>2</sup> Ніколаї Г.Ю. Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність: монографія / Г.Ю. Ніколаї – Сум ДПУ ім. А.С.Макаренка. – Суми, 2007. – 396 с. С. 330.

<sup>3</sup> Шевнюк О. Мистецькі дисципліни в реформаційних процесах євроінтеграції // Імідж сучасного педагога. – 2006. – № 5-6 (64-65). – С. 17-19. С. 18.

його зв'язку із мистецькими цінностями та індивідуальним життєвим і культурним досвідом майбутніх педагогів.

*Четверта тенденція* простежується у запровадженні проектного спрямування навчальної діяльності студентів педагогічних спеціальностей, що передбачає їх участь у культурно-освітніх проектах з метою розвитку їхніх пізнавальних інтересів, педагогічного мислення, вироблення в них уміння орієнтуватися у насиченому інформаційному просторі культури.

Результатом педагогічної рефлексії означених тенденцій стало проголошення світовою педагогікою курсу на інтеграцію мистецтв у зміст загальної і професійної (в тому числі, й професійно-педагогічної) освіти. Зокрема, у польській педагогічній науці, за результатами досліджень Г. Ніколаї, здійснено ряд вдалих спроб знайти істотні залежності між едукацією, культурою і мистецтвом (К. Домбровський, Т. Кобержицький, А. Мужин)<sup>1</sup>. Вченими доведено, що тільки освіта, яка стимулює творчий розвиток особистості, може визволити сьогодні культуру з глибокої кризи, причому найефективніший шлях до творчої самореалізації особистості пропонує освіта через мистецтво<sup>2</sup>.

Розуміючи людинотворче значення мистецтва, світова педагогічна громадськість зробила на межі ХХ-ХХІ століть важливий крок щодо об'єднання зусиль прибічників гуманістичної педагогіки та координації їхніх дій, створивши Міжнародне товариство виховання через мистецтво" при ЮНЕСКО, Міжнародну всесвітню асоціацію „Drama education” (навчальна драма) та започаткувавши утворення подібних організацій в усьому світі, зокрема, у Великій Британії („Королівське товариство виховання через мистецтво”), у США („Національна асоціація художнього виховання”, Рокфеллерівський фонд „Мистецтво і виховання”) та інших країнах. Функції цих товариств полягають у збиранні інформації про особливості мистецької освіти й художнього виховання в окремих країнах та організації міжнародного обговорення цих питань у ході міжнародних наукових конференцій, семінарів, конгресів<sup>3</sup>.

Вагомий внесок у підтримку цього курсу був зроблений Федеріко Майором, який, перебуваючи на посаді генерального

---

<sup>1</sup> Ніколаї Г.Ю. Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність: монографія /Г.Ю. Ніколаї. – СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2007. – 396 с.

<sup>2</sup> Там само. – С. 245.

<sup>3</sup> Лещенко М.П. Зарубіжні технології підготовки учителів до естетичного виховання /М.П. Лещенко. – К., 1995. – 174 с. С. 3-4.

директора ЮНЕСКО, підтримав ідею інтеграції науки і мистецтва й виступив на XXX сесії цієї організації (листопад 1999) з ініціативою щодо започаткування Міжнародного руху за впровадження мистецької освіти і творчості до школи й створення Міжнародної асоціації експертів і практиків з питань зв'язків освіти й мистецтва LEA International (Links to Education and Art)<sup>1</sup>. Перед LEA було поставлено завдання фіксації та опису фактів інтеграції мистецької та немистецької освіти, налагодження міжнародних контактів між спеціалістами різних професій з метою обміну інформацією про організацію педагогічної підготовки працівників освіти засобами мистецтва, встановлення міжпредметних зв'язків між мистецькими та науковими дисциплінами, а також розповсюдження передової мистецько-педагогічної практики та обмін мистецько-педагогічними засобами. Перша фаза програми була завершена започаткуванням програми ЮНЕСКО „Programme and Budget for artistic creativity” та проведенням культурним й освітнім секторами ЮНЕСКО Міжнародного конгресу „World Congress on Artistic Education” (2004), Міжнародного форуму „Education for All” та Міжнародної конференції з мистецької освіти й становлення творчих компетенцій для XXI століття „World Conference on Arts Education, Building Creative Capacities for the 21st Century” у Лісабоні (6-9 березня 2006), на якій було обговорено результати п'ятирічної співпраці ЮНЕСКО з партнерами в галузі мистецької освіти та творчого розвитку особистості засобами мистецтва на всіх освітніх рівнях.

Фундаментальні ідеї та концептуальні моделі розвитку освіти, започатковані цією організацією, знайшли своє наукове оформлення в *науково-мистецькій парадигмі освіти*<sup>2</sup>, проголошеній її учасниками на відміну від пануючої тривалий час сцієнтистської парадигми з притаманним їй знаннявим підходом.

Передумови для становлення науково-мистецької парадигми в освіті закладені, на нашу думку, франкфуртською філософською школою, представники якої закликали до духовного перевороту, який би скинув репресивність розуму, що панує у науці. Так, розроблена Г. Маркузе теорія „нової чутливості” проголошує свідоме зречення здобутків „репресивного розуму” й повернення в стихію життя, що

---

1

LEA [http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php.URL\\_ID=29168&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php.URL_ID=29168&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

2 Ніколаї Г.Ю. Розвиток музично-педагогічної освіти в Польщі (XX століття): автореф. дис. ... докт. пед. наук.: 13.00.01. – К.: ІПОД АПН України, 2008. – 48 с. С. 2-3.

розриває основи відчуження і стимулює людську фантазію. „Нова чутливість”, за Г. Маркузе, пробуджує естетичний вимір людського існування, а також орієнтує індивіда на цінності мистецтва, а не на утилітарно-практичні приписи науки.

Розвиваючи ці ідеї, інший представник франкфуртської школи Ю. Хабермас проголошує необхідність естетичного освоєння індивідом світу, яке спричинює розвиток в нього почуттєвої палітри та ціннісних орієнтацій. А це, в свою чергу, впливає на розвиток духовної культури усього суспільства, удосконалення міжособистісних стосунків.

Визнання гносеологічних та інформаційних можливостей мистецтва, зумовлених його відповідними функціями, перетворює його на потужний засіб пізнання об’єктивної дійсності, що є важливим кроком на шляху конституювання науково-мистецької парадигми освіти: „Пізнавальний пафос мистецтва споріднює його із пізнавальним пафосом науки, спрямованим на пошук істини, вироблення та систематизацію уявлень про явища і закони оточуючого світу, організовані у вигляді емпіричного та теоретичного знання”<sup>1</sup>.

Взаємозалежність дискурсивного та інтуїтивного пізнання оточуючого світу обґрунтовує академік І. Зязюн, який переконаний, що лише тісне поєднання свідомого і підсвідомого, логічного та інтуїтивно-емоційного мислення спроможне забезпечити цілісність та творчий характер цього процесу: „пізнання як відображення світу передбачає нерозривну єдність суб’єкта та об’єкта: вплив об’єкта на суб’єкт і заглиблення суб’єкта в об’єкт; складний процес переробки енергії зовнішнього подразнення в органах пізнання суб’єкта. Ця переробка зовнішніх подразнень відбувається у вигляді аналітико-синтетичної діяльності, в процесі якої проходить відбір істотного – перехід від чуттєвого пізнання до абстрактного мислення, перехід від образів до понять. У ході відображувально-мислительної діяльності збуджуються різні емоції та почуття як реакція суб’єкта на впливи пізнаваних об’єктів, породжується їх оцінка і виробляється ціннісне ставлення до них. У взаємодії суб’єкта і об’єкта уможливорюються ситуації, коли останній може виступати причиною, а вся суб’єктивна діяльність – наслідком самоутвердження людини для здобування певного творчого результату. Але сам по собі творчий результат

---

<sup>1</sup> *Краткий словарь по социологии* / под общ. Ред. Д.М. Гвишиани, Н.И. Лапина; Сост. Э.М. Коржева, Н.Ф. Наумова. – Политиздат, 1988. – 479 с. С. 174.

спричинює подальший самопошук людиною шляхів до більш глибокого пізнання об'єкта і створення більш досконалого творчого набутку. Цей процес відбувається позитивно і є неодмінною ознакою людського поступу. В науці він фіксується поняттям, у мистецтві – художнім образом”<sup>1</sup>. І як в архітектурі є необхідним поєднання суворо наукових розрахунків стійкості та акустики споруди з її красою й витонченістю, так і в особистості кожної людини, незалежно від її фаху, потрібна, на наше переконання, продумана інтеграція точних, наукових, професійних знань з образними, емоційними елементами художнього мислення.

У зв'язку з цим мистецтво, – за висловом Вільяма Морріса, – „посідає особливе місце в нашому житті. В його надрах народжуються закони організації й доцільного облаштування усіх життєвих процесів”<sup>2</sup>. Відображаючи, наслідуючи й виражаючи своєю образною системою суще в ноосфері, мистецтво, на переконання Д. Кучерюка, упорядковує духовну енергію людства, знаходячи паралелі із законами творення і гармонії в самій природі<sup>3</sup>. Цінність такого відображення оточуючої дійсності полягає не у фотографічному її відтворенні, а у перетворенні її, відповідно до сповідуваного автором ідеалу краси, в осмисленій та опочуттєвленій формі; у створенні нової, „одухотвореної” естетичної реальності<sup>4</sup>. Мистецьке пізнання є не раціональним, а емоційним та естетично пережитим, тому розгляд світу крізь „магічний кристал мистецтва”, на відміну від інших форм сприйняття дійсності, є більш багатогранним, забарвленим емоційним переживанням й здійснює на людину сильний, тривалий вплив, супроводжуваний післядією.

Естетичні категорії, на які орієнтується мистецтво, є універсальними, завдяки чому вони можуть виступати й критеріями істинності наукового знання. Це стосується, зокрема, феномену відчуття стилю на основі інтуїтивного співвіднесення певного явища з еталоном краси: у мові (орфографічне відчуття як переживання краси написаного слова), в математиці (відчуття правильності формули чи рішення на основі критерію „красиво”-„некрасиво”), у фізиці (переконаність в правомірності теорії, яка формується на

---

<sup>1</sup> Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: навч. посібник / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с. С. 76.

<sup>2</sup> Петерс Й. Архитектура и антропософия // *Архитектура и антропософия* / сост. и отв. ред. А. Соколина. – М.: Изд-во КМК, 2001. – 268 с. С. 159.

<sup>3</sup> *Естетика*. – К.: Вища школа, 1997. – 173. с. С. 128.

<sup>4</sup> Фейнберг Е.Л. Две культуры. Интуиция и логика в искусстве и науке / Е.Л. Фейнберг. – Фрязино: «Век 2», 2004. – 288 с. С. 33.

основі відчуття естетичного задоволення автора від усвідомлення її краси, стрункості та внутрішньої замкненості – на цьому ґрунтувалася, наприклад, впевненість А. Ейнштейна у безпомилковості його теорії відносності), у біології (відомий вислів Дж. Уотсона й Ф. Крика про щойно відкриту модель ДНК: „Вона настільки прекрасна, що не може бути не істинною”)<sup>1</sup> та ін.

Оскільки кожна освітня парадигма формується залежно від елемента, який є домінуючим в системі основних параметрів освіти як соціокультурного феномена<sup>2</sup>, то, аналізуючи науково-мистецьку парадигму, можна виокремити в якості її фундаментальної основи ідею міждисциплінарного підходу в освіті<sup>3</sup>, що передбачає інтеграцію мистецтва й науки з метою утвердження в якості освітніх цінностей:

1) цілісної гармонійної особистості зі сформованою холістичною картиною світу й гармонійно розвиненими інтелектуальною, емоційно-почуттєвою та вольовою сферами;

2) художньої образності та почуттєвої впливовості змісту освіти, що забезпечує її аксіологізацію, творчий характер та культуровідність;

3) суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога й студента (учня) на засадах самореалізації та неперервного творчого самозростання кожного з них.

Мету впровадження науково-мистецької парадигми в професійно-педагогічній освіті можна, на нашу думку, висловити за допомогою фрази Ю. Азарова: „дати особистості такий гуманістичний заряд, щоб вона опинилася на вершинах гуманістичної творчості, у чому б вона ні виявлялася – у праці, в мистецтві, у спілкуванні”<sup>4</sup>.

*Науково-мистецьку парадигму ми розглядаємо як методологічний орієнтир і водночас модель постановки й розв'язання проблеми проектування аксіологічно, акмеологічно й творчо зорієнтованого змісту та розробки розвивальної креативної технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів*

---

<sup>1</sup> *Мысли про эстетику* // Витягнутые педагогические технологии / сост. Г.В. Кабаева, В.С. Кукушкин. – Ростов н/Д: Пегас, 1999. – 273 с.

<sup>2</sup> Соколова І. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: монографія / І.В. Соколова / за ред. С.О. Сисоєвої // МОН України. АПН України. ІПООД. – Маріуполь. – Д.: АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с. С.20.

<sup>3</sup>

*Interdisciplinary approach* // [http://portal.unesco.org/culture/en/ev.phpURL\\_ID=6123&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/culture/en/ev.phpURL_ID=6123&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

<sup>4</sup> Азаров Ю.П. Тайны педагогического мастерства: учеб. пособие. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во «МОДЭК», 2004. – 432 с. С. 79.

*ПТНЗ на засадах інтеграції мистецтва з науковими теоріями навчальних дисциплін та інтерактивними художньо-творчими формами і методами навчання студентів, що сприяють становленню їхньої творчої індивідуальності в річищі гуманістичної, культуровідповідної науково-педагогічної традиції.*

Науково-мистецька парадигма освіти становить собою інтегративну єдність концептуальних ідей щодо визнання необхідності забезпечення цілісного (комплексного) впливу на інтелектуальну та емоційно-почуттєву сфери особистості майбутнього педагога ПТНЗ з метою його гармонійного загального і професійного розвитку та формування в нього цілісної науково-художньої картини світу, в якій кожен з її компонентів є самоцінним і рівноправним.

Визначаючи метод синтезу мистецтв, культур і наук як найважливіший метод розвитку людини<sup>1</sup>, науково-мистецька парадигма ґрунтується на культурологічних, естетичних, етичних, аксіологічних та акмеологічних засадах. Вона проголошує в якості мети освіти – формування професіонала-інтелігента як людини культури.

Вперше поставив питання про неможливість зведення пізнання світу до суми наявного знання Фома Аквінський, який вважав, що художній образ містить більше, ніж те, що здатне виразити слово, і вбачав у цьому силу й перевагу мистецтва<sup>2</sup>. Такої ж думки дотримувалися й Л. Толстой та Л. Українка, які були переконані, що не наука, а мистецтво вчить людину сприймати і відображати навколишній світ з об'єктивно властивими йому конкретно-чуттєвими ознаками і властивостями, оцінювати його у відповідності з характером його впливу на органи чуття людини<sup>3</sup>. Обґрунтовуючи вищість мистецтва над наукою, М. Костомаров зауважував, що наука пізнає фізичне і психічне, а мистецтво усвідомлює у фізичному духовне<sup>4</sup>. Тому-то і за своїми функціями мистецтво є ширшим, ніж наука, хоча за спеціалізацією і глибиною функцій наука все ж-таки переважає мистецтво. Але ж це і є, на нашу думку, найвагомішим аргументом на користь інтеграції науки й мистецтва з метою кращого

---

<sup>1</sup> Азаров Ю.П. Тайны педагогического мастерства: учеб. пособие. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во «МОДЭК», 2004. – 432 с. С. 79.

<sup>2</sup> Аквинский Ф. Сумма теологии // Самосознание европейской культуры XX века. – М., 1991. – С. 172.

<sup>3</sup> Зязюн І.А. Педагогічна майстерність як мистецька дія в театрі // Педагогічна майстерність / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – С. 84-110. С. 86.

<sup>4</sup> Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні. – К.: Вид-во „Орія” при УКСП „Кобза”, 1992. – 230 с. С. 152.



усвідомлення оточуючого світу. Особливо благотворний вплив на творчий потенціал здійснює, за ствердженням вчених-психологів, синтез наукової й художньої творчості. Прикладом тому є свідчення Могиковського про висловлену А. Ейнштейном думку, що Достоевський дав йому більше, ніж будь-який науковий мислитель, більше, ніж Гаусс!

На підтвердження цієї думки можна навести порівняльний аналіз науки і мистецтва, проведений О. Потебнею, який звертав увагу на те, що наука „є приступна лише небагатьом: важкий хід її не викликає довіри до неї з боку почуття незадоволення односторонньою уривчатістю життя, в цих випадках рятує людину мистецтво, зокрема поезія і релігія, що первісно тісно з нею була зв'язана”<sup>1</sup>. Тому, робить висновок вчений, – наука і мистецтво – лише різні шляхи пізнання, з яких “мистецтво є навіть перший і первісний шлях”<sup>2</sup>.

Дія мистецтва є більш повною, ніж дія науки, – переконаний Г. Ващенко<sup>3</sup>: „Щоб наукова чи філософська ідея стала діючим чинником у суспільному житті народу, потрібно, щоб вона увійшла як складовий елемент у його світогляд, і таким чином, органічно злилася з психікою народу чи якоїсь групи його. А це під силу зробити мистецтву, яке через художній образ і здатність викликати сильне емоційне переживання впливає на мислення, почуття і волю як окремої людини, так і цілого народу”<sup>4</sup>.

Іншою перевагою мистецтва над наукою Г. Ващенко вважає його більшу доступність і легкість для сприймання. Якщо для розуміння наукового твору необхідна спеціальна підготовка і напруження думки, то сприймання мистецького твору не вимагає великого напруження, рідко викликає втому й бажання припинити сприйняття. Навпаки, він іноді так захоплює людину, що вона не хоче припинити його сприймання. Читаючи цікаве оповідання або роман, людина так захоплюється читанням, що через нього забуває навіть про сон і їжу<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Цит. за: Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні /Д. Чижевський. – К.: Вид-во „Орії” при УКСП „Кобза”, 1992. – 230 с. С. 208.

<sup>2</sup> Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні / Д. Чижевський. – К.: Вид-во „Орії” при УКСП „Кобза”, 1992. – 230 с. С. 209.

<sup>3</sup> Ващенко Г. Виховна роль мистецтва /Григорій Ващенко // Твори: В 4-х т.. – К.: Школяр – „Фада” ЛТД, 2000. – Т. 4. Праці з педагогіки та психології. – 416 с. С.196-197.

<sup>4</sup> Там само. – С. 197.

<sup>5</sup> Там само. – С. 198.

Розвиваючи цю думку, Є. Фейнберг зазначає, що мистецтво адресоване усім і відкрите для всіх, адже немає людини, яка була б зовсім позбавлена художньої чутливості<sup>1</sup>.

Повністю поділяючи позиції Г. Ващенко та Є. Фейнберга, хочемо звернути увагу на те, що, хоча і наука, й філософія, і мистецтво впливають на розвиток творчої індивідуальності, в мистецтві він відбувається більш природно і радісно. Крім того, мистецтво уможливорює розвиток цієї інтегрованої якості не лише в інтелектуальній еліті, але й в широкого загалу людей, які долучаються до нього. Не всі люди займаються технічною й науковою творчістю, філософією, але усі, перебуваючи у певному соціокультурному середовищі, стикаються з мистецтвом і зазнають його впливу (хочуть вони того, чи не хочуть). Таким чином, мистецтво є більш демократичним, порівняно з іншими сферами творчої людської діяльності, й має ширші можливості впливу на розвиток творчої індивідуальності особистості.

Мистецтво і наука розвиваються в системі культури у тісному взаємозв'язку. Так, мистецтво сприяє поступу науки, формуючи в людини необхідні для наукових звершень здібності і якості (уява, креативність, емоційна чутливість, соціальна відповідальність за результати наукових винаходів тощо). У зв'язку із цим І. Забелін доводить, що без передуючого появи науки мистецтва, вона була б неможливою, адже „наука не може розвиватися без високої здібності вчених до образного мислення”<sup>2</sup>. Розвиваючи образне мислення, мистецтво окрилює думку вченого, відкриває можливість більш широких екстраполяцій та узагальнень<sup>3</sup>. Крім того, воно породжує такі види інтелектуальної творчої діяльності, які утворюють гуманітарну науку як самостійну галузь наукових знань<sup>4</sup>. Оцінюючи процеси наукового осмислення мистецтвом самого себе, Г. Гегель у своїй філософській рефлексії висловив думку, що „мистецтво отримує своє істинне підтвердження лише в науці”<sup>5</sup>.

Вплив науки на мистецтво виявляється в суворій теоретичній вивірності законів художньої творчості, які забезпечують

---

<sup>1</sup> Фейнберг Е.Л. Две культуры. Интуиция и логика в искусстве и науке /Е.Л. Фейнберг. – Фрязино: «Век 2», 2004. – 288 с. С. 24.

<sup>2</sup> Забелин И. О культуре мышления /И. Забелин // Новый мир. – 1961. – №1.

<sup>3</sup> Проблемы общей акмеологии /А.А. Реан, Е.Ф. Рыбалко, Н.А. Грищенко и др.; под ред. А.А. Реана. – СПб.: Изд-во С-Петербург. ун-та, 2000. – 156 с. С.135.

<sup>4</sup> Фейнберг Е.Л. Две культуры. Интуиция и логика в искусстве и науке /Е.Л. Фейнберг. – Фрязино: «Век 2», 2004. – 288 с. С. 24.

<sup>5</sup> Гегель Г.В. Ф. Лекции по эстетике: В 3-х т. / Г.В.Ф. Гегель. – М., 1971. – Т.1. – С. – 50-53.

гармонійність та досконалість мистецьких шедеврів (піфагорейська теорія „музики сфер”, золотий перетин у живописі, еталонування у скульптурі тощо). Оптичні, акустичні явища, різні фізичні методи використовуються для дослідження художніх творів (ультрафіолетовий, інфрачервоний, X-променевий, спектроскопічний аналіз тощо). Закони механіки є визначальними для забезпечення рівноваги та вивчення властивостей матеріалів у скульптурі тощо.

Вплив мистецтва на науку полягає в її гуманізації та популяризації, завдяки якій воно робить зрозумілим і доступним те, що могло б бути незрозумілим та недоступним у вигляді судження.

Ціннісний розгляд явищ оточуючого світу, характерний для мистецтва, набуває сьогодні все більшої актуальності у науці, в якій завдяки поширенню ідеї принципової неусуваності ціннісної основи пізнання утверджується нині новий тип раціональності<sup>1</sup>, що поєднує цінності науково-технологічного мислення з тими соціальними цінностями, які представлені мистецтвом, мораллю, релігійним та філософським осягненням світу.

Зокрема, для постнекласичної науки характерною є співвіднесеність знань про об’єкт не лише із засобами, але й ціннісно-цільовими структурами діяльності, що передбачає експлікацію внутрішньонаукових цінностей та їх узгодження з соціальними цілями й цінностями. Завдяки цьому увагу науковців все більше привертають такі складні системи, до яких належать об’єкти сучасних біотехнологій, медико-біологічні об’єкти, екосистеми та біосфера в цілому, людино-машинні системи, включаючи штучний інтелект, соціальні системи та ін.<sup>2</sup>

Осмислення проблеми взаємодії наукового й художнього дискурсів вимагає сьогодні, на думку М. Кагана, не лише структурного та історико-культурологічного, а й міждисциплінарного підходу<sup>3</sup>. На початку нового тисячоліття ці питання є відображенням масштабних інтегративних процесів, що відбуваються не тільки у сфері наукового пізнання, але й у відношеннях між наукою та філософією, наукою та мистецтвом, мистецтвом та філософією<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> *Медведева И.А.* Стиль научного мышления // Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С.1022.

<sup>2</sup> *Степин В.С.* Наука // Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С.673-674.

<sup>3</sup> *Каган М.С.* Взаимоотношения наук, искусств и философии как историко-культурная проблема // Гуманитарий: Ежегодник Академии гуманитарных наук. – СПб., 1995. – С. 14-19.

<sup>4</sup> *Там само.* – С. 14-19.

На основі аналізу проблеми взаємозв'язку філософського, наукового й художнього світобачення, варіантів їх зближення та взаємовпливу в історії сучасної культури В. Діанова передбачила можливість конституювання на їх основі деякого теоретичного дискурсу, що вміщуватиме і філософське, і наукове, й художнє світобачення і забезпечуватиме їх полілог<sup>1</sup>.

Продуктивною спробою створення варіанту такого дискурсу, в якому мистецтво інтегрується з екологією, культурологією та педагогікою, стала „екологічна естетика” (Г. Тарасенко)<sup>2</sup>. Соціально-культурну місію мистецтва в контексті цієї теорії вчена вбачає в моделюванні ставлення людини до природи, розширенні критеріїв її схвалення, формуванні екологічної свідомості особистості художніми засобами, утвердженні принципу культурологічного холізму.

Інтеграція мистецтва і науки є, на нашу думку, найбільш плідною в гуманітарній сфері. Зокрема, взаємодія мистецтва і педагогіки породжує, як ми вважаємо, три унікальні феномени: *мистецтво педагогіки, педагогіку мистецтва та мистецьку педагогіку*, в контексті яких педагог перетворюється з транслятора суспільного досвіду на фасилітатора власного саморозвитку своїх учнів і студентів шляхом впливу на їхню, передусім, емоційно-почуттєву сферу, а через неї – на інтелектуальну.

„Предтечею” обґрунтування науково-мистецької парадигми в освіті можна вважати, на нашу думку, В. Сухомлинського, який, заперечуючи можливість прямого перенесення знань учителя у знання учня, зазначав: „Здається, прямий шлях: „знання учителя – знання учня. Ні, треба так: „знання учителя – почуття учителя – почуття учнів – знання учнів” – так коротшим буде шлях”.

Наголошуючи на тому, що формальні знання не можуть бути єдиною й вичерпною основою становлення людської свідомості, О. Рудницька звертала увагу на „не менш важливі чуттєві форми осягнення дійсності, які допомагають усвідомити її іманентне багатство, спонукають до ціннісного переживання явищ навколишнього світу і самого себе”<sup>3</sup>. Такими формами пізнання, безперечно, володіє, мистецтво, котре „потребує від людини і здатності відчувати красу твору, і водночас осмислювати свої

---

<sup>1</sup> Діанова В.М. Постмодернистская философия искусства: истоки и современность / В.М. Дианова. – СПб., 1999. – С. 235-238.

<sup>2</sup> Тарасенко Г.С. Екологічна естетика в системі професійної підготовки вчителя: монографія / Г.С. Тарасенко. – Вінниця: РВВ ВАТ „Віноблдруккарня”, 1997. – 112 с.

<sup>3</sup> Рудницька О.П. Педагогіка мистецтва: пошуки і перспективи // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник. – Київ; Ченстохова. – 2000. – Вип. II. – С. 233-245. С. 235.

переживання, вести художній діалог у площині особистого досвіду. В такий спосіб мистецтво, з одного боку, піднімається над людиною, з іншого – людина сама відкриває себе мистецькому світові, що створює можливість зробити художній зміст здобутком власного духу. Коли мистецтво входить у наше „Я”, коли ми відчуваємо весь світ у собі й себе в ньому, відбувається тотожність внутрішнього і зовнішнього, логічного смислу й алогічного буття, смислової предметності явищ і непередбачуваності почуття. Тому в мистецьких творах явища дійсності розкриваються в усій динамічності й багатшаровості: від переживання до знання, від передчуття до ідеї, від підсвідомого до свідомого, від інтуїтивного до реального<sup>1</sup>.

Обґрунтовуючи неповноцінність однобічного наукового осягнення світу, й доводячи науково-пізнавальну спроможність мистецтва, дотримуємося позиції О. Рудницької, яка зазначала, що „якщо більшість навчальних предметів вдосконалює здатність теоретично мислити, то мистецтво вдосконалює здатність бачити навколишній світ, відчувати, споглядати його. Причому мистецькі твори відіграють значно більшу евристичну роль, ніж наука. Образна асоціація, насичена метафоричним значенням, нерідко стає трампліном для усвідомлення істини, виникнення нової ідеї. Адже живопис, музика, театр створюють такий комплекс засобів виразності, який надає свободу грі фантазії, уявлення, нагадує про гармонії, недосяжні системному аналізу, стимулює розвиток інтуїції та творчої ініціативи. Тому тільки у взаємозв'язку формально-логічного та художньо-образного пізнання можна зреалізувати загальнокультурну функцію освіти, синтезу знань у цілісній системі соціального досвіду, опанування якого і є метою освіти”<sup>2</sup>.

Основою впливовості мистецтва та доцільності його інтеграції з наукою є художній образ. „Функціонування мистецтва стає можливим завдяки органічній єдності трьох складових художнього образу: матеріальної, духовної та концептуальної. Перша з них представлена зовнішніми параметрами засобів виразності твору (акустичний процес, полотно і фарби на ньому, мармур тощо), які є носіями інформації, але не розкривають самі по собі її смислу. Друга несе в собі цей смисл як ідеальний образ, що виникає у свідомості суб'єктів мистецької діяльності (митців, виконавців, реципієнтів) і

---

<sup>1</sup> Рудницька О.П. Педагогіка мистецтва: пошуки і перспективи // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник. – Київ; Ченстохова. – 2000. – Вип. II. – С. 233-245. С. 236.

<sup>2</sup> Там само. – С. 234.

фіксується в їх асоціативних уявленнях, характері переживань, змінах настрою, супроводжуючи результати безпосереднього відображення та осмислення чуттєвого матеріалу. Третя становить організацію смислової композиції твору, яка кодує його художній зміст за допомогою художніх символів. Звідси стає зрозумілою сутність педагогіки мистецтва, завданням якої є підготовка до опанування всіх трьох складових художнього образу, кожна з яких передбачає не тільки формування спеціальних знань та вмінь, але й стимулювання проявів творчої індивідуальності особистості. Це стосується як первинних етапів перцептивного відчуття засобів матеріального „втілення” художнього образу, так і наступних етапів перетворення художньої інформації на образи свідомості й смислової категоризації емоційних реакцій<sup>1</sup>.

Сьогодні мистецтво, за результатами дослідження освіти в зарубіжжі, проведеного О.Шевнюк, є органічною складовою загальноосвітньої та професійної педагогічної підготовки вчителів, важливим чинником реалізації освітньої концепції: „Філософія зарубіжної освіти не протиставляє мистецтва точним і природничим наукам й не переводить їх до рангу другорядних навчальних дисциплін. Мистецтва вивчаються і як самостійні предмети, і як види позашкільної виховної діяльності в гуртках. Вони є художньо-естетичною складовою змісту інших дисциплін і чи не найважливішим методом навчально-виховного процесу. Відповідно, мистецька освіта розглядається як природний шлях розвитку креативного мислення особистості, що відіграє принципову роль не тільки у мистецькій діяльності, а, в першу чергу, формує досвід конструктивного розв’язання завдань практичної діяльності, що є важливим для фахівця в умовах сучасного ринку праці”<sup>2</sup>. Мистецька творча діяльність слугує усвідомленню вихованцями метаморфоз мінливого світу початку ХХІ століття, допомагає зрозуміти його виклики та не упустити наданих ним можливостей для вільного й творчого розвитку своєї індивідуальності<sup>3</sup>.

У зв’язку з цим вчені і педагоги-практики різних країн, ґрунтуючись на науково-мистецькій парадигмі освіти, започаткували наукові розробки з проблеми використання мистецтва як засобу

---

<sup>1</sup> Рудницька О.П. Педагогіка мистецтва: пошуки і перспективи // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник. – Київ; Ченстохова. – 2000. – Вип. II. – С. 233-245. С. 235.

<sup>2</sup> Шевнюк О. Мистецькі дисципліни в реформаційних процесах євроінтеграції // Імідж сучасного педагога. – 2006. – № 5-6 (64-65). – С. 17-19. С. 17.

<sup>3</sup> Современный мир, музыка и школа // Вальдорфская педагогика: Антология / сост. А.А. Пинский и др.; под ред. А.А. Пинского. – М.: Просвещение, 2003. – 494 с. С. 400.

підвищення ефективності праці та розвитку творчого потенціалу працівників різних сфер виробництва. Зокрема, в Японії, Франції та Великій Британії мистецтву надається основоположне значення у розвитку особистості. Педагогічна громадськість цієї країни зробила важливий крок щодо реалізації науково-мистецької парадигми освіти, започаткувавши національний освітній проект „Шекспір і школа”, директором якого став Р. Гібсон. В університеті Глазго, Роегемптонському інституті вищої освіти (Лондон), Бірбек-коледжі Лондонського університету та інших вищих навчальних закладах Великої Британії до змісту професійної підготовки майбутніх вчителів введено такі курси і спецкурси, як: „Мистецтво і виховання”, „Мистецтво мовлення”, „Образотворче мистецтво і математика”, „Музика і фізика”, „Хореографія і література”, „Мистецтво створення автобіографій”, „Драматичне мистецтво і загальна освіта учнів”, „Образотворче мистецтво і музика під час викладання академічних дисциплін”, „Казка у педагогічному процесі” тощо<sup>1</sup>. Професорами британських вищих закладів освіти створено наукові праці, які розширюють коло професійних мистецьких знань майбутніх педагогів, зокрема: „Мистецтво і уява”, „Естетика архітектури” (Р. Скратон), „Мистецтво, судження, віра” (М. Тіппет), „Міф і виховання” (Т. Г’юджес), „Місце міфології у вихованні”, „Виховання, фантазія та внутрішнє життя почуттів” (П. Еббс) та ін.<sup>2</sup>

Центральною проблемою мистецьких курсів визначається формування у студентів педагогічних спеціальностей умінь виховувати учнів і розвивати їхній інтерес до художньої діяльності в атмосфері творчості, акцентуванні особистісного „для розкриття духовного потенціалу, виховання справжньої творчої індивідуальності”, а формуванню технологічних навичок (вміння малювати, співати, танцювати тощо) відводиться у цих курсах другорядна роль.

Реалізація визначених завдань здійснюється шляхом інтеграції трьох базових підходів: *тематичного* (художня діяльність визначається темою заняття), *технологічного* (експериментування з різними матеріалами і техніками), *композиційного* (вивчення елементів і принципів дизайну)<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Лещенко М.П. Зарубужні технології підготовки учителів до естетичного виховання /М.П. Лещенко. – 2-ге вид., доп. – К.: Гротеск, 1996. – 192 с.

<sup>2</sup> Там само. – 192 с.

<sup>3</sup> Там само. – С. 38.

Здійснивши порівняльний аналіз зарубіжних підходів щодо впровадження науково-мистецької парадигми в освіті, М. Лещенко дійшла висновку, що їх спільні концептуальні установки стосуються:

- використання мистецтва як засобу гуманістичної педагогіки;
- обов'язковості мистецької освіти та естетичного виховання кожної особистості, незалежно від рівня її художньої обдарованості й майбутньої професії;
- інтеграції мистецтвознавчих та інших навчальних дисциплін в єдиному педагогічному процесі;
- використання мистецтва з метою психотерапевтичної дії;
- спрямування мистецько-педагогічної дії на розвиток індивідуальності вихованців та виявлення їхнього унікального творчого потенціалу;
- зростання ролі педагога у цьому процесі та визнання необхідності спеціальної підготовки освітян до його здійснення<sup>1</sup>.

Таким чином, система зарубіжної професійної педагогічної освіти має, за ствердженням О. Шевнюк, виражений мистецько-культурологічний характер, що „забезпечує становлення педагога не лише як вузького фахівця, а й як громадянина своєї країни і світу, високодуховної, високоморальної, соціально зрілої людини, творчої індивідуальності”<sup>2</sup>.

Науково-мистецька парадигма акцентує здатність мистецтва аксіологізувати зміст освіти, підвищувати її інтерактивність та творчу спрямованість, індивідуалізувати навчальний і виховний процес, адже мистецтво водночас здійснює і колективний, і індивідуальний вплив на особистість, сила якого залежить від її індивідуальних якостей і властивостей, рівня її творчого розвитку, художньо-естетичної культури, життєвого й професійного досвіду тощо.

Компаративний аналіз змісту педагогічної освіти в Україні та за її межами зумовив висновок щодо значного відставання вітчизняної педагогіки від зарубіжної стосовно впровадження мистецького компонента до змісту загальної і професійної педагогічної освіти (і кількісно й за якісним рівнем), що поки що унеможливорює рівність стандартів освіти та дипломів про її отримання. У зв'язку із цим

---

<sup>1</sup> Лещенко М.П. Зарубіжні технології підготовки учителів до естетичного виховання /М.П. Лещенко. – К., 1995. – 174 с. С. 4.

<sup>2</sup> Шевнюк О. Мистецькі дисципліни в реформаційних процесах євроінтеграції // Імідж сучасного педагога. – 2006. – № 5-6 (64-65). – С. 17-19. С. 18.



виникає необхідність поглиблення та оновлення змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх працівників освіти у педагогічних навчальних закладах України всіх типів та рівнів акредитації<sup>1</sup> на засадах науково-мистецької парадигми освіти.

Пріоритетними напрямками реалізації цього завдання можуть, на нашу думку, стати:

- використання різних видів мистецтва в якості елементів змісту та засобів художньо-творчої діяльності майбутніх педагогів під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін;
- проведення мистецьких семінарів-тренінгів;
- започаткування творчих педагогічних майстерень для педагогів та студентів;
- активізація культурно-мистецької діяльності майбутніх педагогів;
- організація щорічних конкурсів педагогічної майстерності та педагогічної творчості серед студентів педагогічних та професійно-педагогічних навчальних закладів на місцевому, регіональному та загальнодержавному рівнях;
- створення впливового естетико-розвивального середовища у професійно-педагогічних закладах освіти.

Результатом цього стане зростання кількості креативних педагогів, які працюватимуть не просто як майстри, а як митці у своїй професії, оскільки мистецтво неможливе без творчості. Кожен зі справжніх митців має свій стиль, неповторну творчу індивідуальність, і саме на такого педагога очікує нині і загальноосвітня, і професійна українська школа.

### **1.3. Розвиток творчої індивідуальності майбутнього педагога ПТНЗ у контексті екзистенційного, акмеологічного, креативного, культурологічного, інтегративного та системного підходів**

Наукові підходи до використання мистецтва у розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога ПТНЗ, застосовувані у сучасній педагогіці, свідчать про багатоаспектність і міждисциплінарний характер цієї проблеми, можливість розв'язання її з позицій кожного з них. Водночас, визначаючи загальнонаукову

---

<sup>1</sup> Шевнюк О. Мистецькі дисципліни в реформаційних процесах євроінтеграції // Імідж сучасного педагога. – 2006. – № 5-6 (64-65). – С. 17-19. С. 17-19.

методологію дослідження, ми звели обширне „методологічне поле” його здійснення до тих підходів, які найбільше відповідають заявленій нами науковій проблемі і дозволяють розробити таку організаційно-методичну систему розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога ПТНЗ засобами мистецтва, яка буде задовольняти вимогам становлення його як самоактуалізованої особистості (А. Маслоу), сина свого народу, людини культури (І. Зязюн) з притаманною їй творчою індивідуальністю, формування якої відбувається шляхом інтеграції мистецтва та мистецьких знань до системи його професійно-педагогічної підготовки, що надасть їй творчо-розвивального характеру. Таким вимогам якнайкраще відповідають **екзистенційний, акмеологічний, креативний, культурологічний, інтеграційний і системний підходи.**

Оскільки людина як індивідуальність не просто існує у світі, а відкриває себе як „буття – у ньому”, самовизначається у бутті, „виробляючи” себе в світі як конкретну індивідуальність, то у контексті нашого дослідження набуває значення **екзистенційний підхід** до обґрунтування методологічних засад використання мистецтва у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання.

Основою екзистенційного підходу є визнання „самості” (self) як центрального архетипу цілісної особистості, яка „не протиставляє, а поєднує несвідому й свідому частини душі в їх взаємодоповненні при розвитку творчої індивідуальності особистості”<sup>1</sup>. Розрізнення аутентичного й неаутентичного існування людини, протиставлення, у цьому зв’язку, „самості” конформістському – уніфікованому, безособовому й безвідповідальному – існуванню „як усі”, стоїчна віра в можливість індивіда протистояти будь-яким формам соціальної маніпуляції й насилля і, надаючи сенсу зовнішнім обставинам та своєму існуванню в світі, поривати з „необхідністю факту”, стверджувати в світі порядок екзистенції<sup>2</sup> підносить значення автономності й самоцінності людської особистості, що, на переконання К. Вентцеля, виступає головною передумовою розвитку її творчої індивідуальності<sup>3</sup>. Означене створює для нас підстави щодо

---

<sup>1</sup> Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология: учеб. пособие / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – М.: Академический Проект, 2004. – 2-е изд., испр. и доп. – 560 с. С. 49.

<sup>2</sup> Тузова Т.М. Экзистенциализм // Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С.1246-1248.

<sup>3</sup> Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология: учеб. пособие / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – М.: Академический Проект, 2004. – 2-е изд., испр. и доп. – 560 с. С. 27.

застосування методів впливу на екзистенційну сферу студентів, спрямованих на включення їх до системи таких стосунків, які сприятимуть накопиченню ними досвіду здійснення особистісного вибору на основі досягнення себе як екзистенції й набуття внаслідок цього свободи як свідомого вибору самого себе, своєї сутності, що накладає на них відповідальність за усе, що відбувається в світі.

Екзистенційне розуміння людини в педагогіці представлене іменами М. Бердяєва, О. Больнова, М. Бубера та інших прибічників екзистенціалізму, які вважали автономну людську особистість кінцевим продуктом освіти, а тому вбачали цінність не просто у передачі учням відомостей про реальність, а турбувалися про те, яку роль ті чи інші знання відіграють у конкретному людському існуванні. Освіта, з позиції екзистенційного підходу – це процес розвитку вільних, самоактуалізованих особистостей, центрований на вихованцеві, який апріорі вважається хорошим та активним. У центрі уваги педагога, згідно з екзистенційною традицією, має бути особистість, яка розвивається, з її глобальними проблемами волі, сенсу життя, самості, відповідальності тощо.

Розвиваючи традиції екзистенційного підходу, О. Гребенюк виокремлює у структурі особистості та індивідуальності екзистенційну сферу і пропонує з метою її розвитку формувати в учнів і студентів свідоме ставлення до своїх дій, прагнення до морального самоводосконалення, любов до себе та інших, турботу про красу тіла, душі, мовлення, розуміння моралі в собі. Сутність екзистенційної сфери, за О. Гребенюком, визначають позиції та орієнтації, засобом яких індивід вступає у відносини зі світом, набуває здатності управляти цими стосунками. Слушною вважаємо думку вченого, що, оскільки екзистенційна сфера виконує функцію відбору ідей, позицій, поглядів та ціннісних орієнтацій, то серед цілей її розвитку важливими є: забезпечення становлення позитивної Я-концепції та самоповаги; розвиток чутливої поваги до інших людей; формування навичок соціальної взаємодії; соціально корисної поведінки, досвіду життя в умовах, що детермінують становлення високоморальних установок, які не дозволяють людині поводитися непорядно, нешляхетно<sup>1</sup>. Важливу роль у реалізації цих цілей відіграє, на наше переконання, мистецтво, яке, звертаючись індивідуально до кожної людини, спонукає її до постановки найважливіших смисложиттєвих проблем й пошуку власних шляхів

---

<sup>1</sup> Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности /О.С. Гребенюк. – Калининград, 1995. – 561 с.

їх творчого й гуманного розв'язання і тим самим сприяє становленню її творчої індивідуальності та усвідомленню самоцінності й неповторності своєї особистості.

Оскільки кожна особистість являє собою, унікальність, кожна життєва ситуація виникає лише раз, а поведінка певної людини пов'язана саме з її неповторністю, то основна мета освіти, за ствердженням екзистенціаліста М. Карєєва, є індивідуальною, а не соціальною, тому в освіті не повинно бути нічого з того, що не потрібно було б, передусім, самому індивідууму”<sup>1</sup>. Отже, повноцінне виховання особистості можливе лише в тому випадку, коли навчальний заклад слугуватиме лабораторією для відкриття її унікального „Я”. Але, як слушно зауважив П. Каптерев, „школа надасть своїм учням найбільш глибокий вплив у тому випадку, коли вона буде слідувати їхнім природним нахилам, смакам, схильностям і здібностям й буде надавати їм, наскільки це можливо, широку свободу в заняттях їх улюбленими предметами, тобто, коли вона освіту поставить на ґрунт самоосвіти й саморозвитку і лише буде у міру коштів і можливостей, допомагати цьому процесу”<sup>2</sup>. Тому ми згодні з вченими, що правильне й природне виховання є вихованням індивідуальним, яке відповідає потребам та властивостям конкретного вихованця.

Визнаючи здатність кожної людини до досягнення своїх життєвих і професійних вершин, обираємо за методологічну основу нашого дослідження **акмеологічний підхід**.

Акмеологія (від грецького *акме*+*logos* – наука про досягнення вершин), визначає „професіоналізм” як піднесення людини до найвищого рівня у своєму розвитку, „розквіт”, „зрілість”. Це міждисциплінарна наука про найбільш повний індивідуальний розвиток дорослої людини, досягнення нею найвищого рівня соціальної зрілості як громадянина, спеціаліста, професіонала, що виникла на стику природничих, суспільних та гуманітарних дисциплін<sup>3</sup>.

Для нашого дослідження є цінним акмеологічне визначення індивідуальності як „вершини розвитку людини і як індивіда, і як особистості, і як суб'єкта діяльності”<sup>4</sup>, оскільки лише цілісний,

---

<sup>1</sup> Карєєв Н.И. Идеалы общего образования /Н.И. Карєєв. – СПб., 1909. – С. 17.

<sup>2</sup> Каптерев П.Ф. Дидактические очерки /П.Ф. Каптерев. – Пг., 1915. – С. 96.

<sup>3</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология /Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 280.

<sup>4</sup> Артемьева Г.И. Взаимосвязь потенциального и актуального в развитии личности /Г.И. Артемьева // Психология формирования и развития личности. – М., 1981. – С. 67-87.

різнобічний розгляд проблеми забезпечує пошук адекватних засобів її розв'язання.

З позицій акмеологічного підходу, розвиток творчої індивідуальності є процесом сприяння особистості у досягненні нею вершини свого творчого розвитку. Ця дефініція запропонована науковцями, які вирішують проблемні питання становлення професіонала у контексті сучасної професійної педагогіки. Зокрема, Б. Гершунський, В. Пономаренко, М. Рац та інші свідчать, що такі якості, як здатність до самостійного осягнення надбань культури, збагачення духовного потенціалу та індивідуального досвіду; формування світоглядних уявлень набуваються майбутнім професіоналом у процесі особистісного розвитку і є сутнісними його ознаками<sup>1</sup>.

Згідно з акмеологічним підходом, процес становлення соціально зрілої особистості відбувається *на індивідуальній основі* за допомогою суспільної системи виховання та навчання. З психологічної точки зору, це – передусім, розвиток інтелекту (знань, умінь, навичок), становлення ієрархії мотивів діяльності (Б. Зейгарник) та формування таких характерологічних якостей психологічної зрілості, як відповідальність, самостійність та ін. (О. Реан).

Основними характеристиками зрілої особистості, згідно з акмеологічним підходом, є: суб'єктність, самосвідомість та здатність до самонавчання ефективній поведінці (емоційному спілкуванню) й діяльності (діловій взаємодії)<sup>2</sup>. Виходячи з цього, розвиток творчої індивідуальності можна розглядати як процес досягнення людиною зрілості творчої діяльності, що характеризується усвідомленням себе як неповторної творчої індивідуальності, самотворенням себе як унікального професіонала, самовдосконаленням своїх творчих якостей та розвитком творчих здібностей і стилю творчої діяльності. Становлення цих властивостей відбувається поступово, проходячи етапи адаптації, вироблення індивідуального стилю поведінки, спілкування й діяльності, соціалізації та індивідуалізації особистості завдяки її самореалізації в процесі й результатах життєвої та професійної діяльності. Становлення зрілої особистості, власне, і є процесом розвитку її творчої індивідуальності, суб'єктності, завдяки

---

<sup>1</sup> Харченко П.В. Розвиток особистості педагога-музиканта як умова становлення його професіоналізму / П.В. Харченко // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 75-92. С. 80.

<sup>2</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология / Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 219.

усе зростаючій її активності й формуванню свідомих цілеспрямованих процесів її самовизначення.

Досягнення найвищого рівня домагань людини в обраній діяльності акмеологія розглядає як кульмінаційний момент її розвитку. Це – момент найвищої продуктивності процесу творчості й найбільшої значущості створених людиною цінностей<sup>1</sup>. У наукових акмеологічних дослідженнях Г. Коджаспирової виявлено залежність кульмінації від загального часу й обсягу діяльності у певній галузі. Так, кульмінаційні моменти в хореографічній діяльності знаходяться, за результатами її досліджень, між 20-25 роками, у музичній та поетичній – між 30-35 роками, у науковій та політичній – між 40-55 роками)<sup>2</sup>. Проте, як зазначає вчена, хоча середній вік кульмінації припадає на 37 років, у творчих людей творча діяльність може продуктивно продовжуватися і після 60-70 років і навіть мати другу кульмінацію<sup>3</sup>.

Сучасна акмеологія досліджує не лише вершинні досягнення окремої людини, але й приклади реалізації таких вершинних досягнень та історичних завоювань людства, як творчість, лідерство, героїзм, самовіддача тощо.

У педагогічній діяльності акмеологічний підхід означає також орієнтацію на найвищі досягнення в теорії та практиці гуманістичного виховання й творчого розвитку особистості, характеристикою яких є її творча індивідуальність, вивчення творчих доль видатних педагогів світу, аналіз їхньої творчої індивідуальності та умов її становлення, але найголовніше – увага до таких практичних педагогічно важливих проблем, як розробка стратегії життя та професійного становлення, що передбачає постійний рух до здійснення нових, все більш складних, ніж раніше, задумів, результати яких потрібні не лише людині, яка розвивається, але й людству; створенню самою людиною середовища свого розвитку та сходження її до своєї індивідуальності<sup>4</sup>.

З визнанням творчого характеру професійно-педагогічної діяльності та імманентної притаманності креативності усім педагогічним працівникам пов'язане застосування в нашому дослідженні **креативного підходу** (Дж. Гілфорд, В. Дафф,

---

<sup>1</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология /Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 219.

<sup>2</sup> Там само. – С. 219.

<sup>3</sup> Там само. – С. 220.

<sup>4</sup> Там само. – С. 237-238.

О. Морозов, Дж. Рензулле, К. Тейлор, Е. Торренс, Д. Чернилевський та ін.). Його прибічники виходять з того, що людина є істотою, яка *розвивається у світі, що розвивається*, внаслідок чого їй імманентно притаманна креативність – здатність до змін і перетворень. Вона завжди (свідомо чи несвідомо) прагне асимілювати середовище „під себе”, а це в свою чергу сприяє її власним змінам та власному розвитку. Грунтуючись на цьому положенні, Х. Ортега-і-Гассет запропонував креативістську модель людини, фундаментальним положенням якої є: „Я існую разом із своїм світом і у своєму світі”. Тобто, людина утворює єдність зі своїм середовищем; її особистість, її „Я” у цілості містять у собі оточуючу дійсність. Іншим фундаментальним положенням ортегівської моделі людини є „автономна людська активність” як серія автономних виборів<sup>1</sup>.

Утвердження креативного підходу в педагогіці зумовлене соціальним замовленням на дослідження механізмів творчого потенціалу особистості педагога та персоніфікації його в креативності особистості як динамічній особистісній характеристиці педагогічної творчості<sup>2</sup>.

Вперше увагу до проблеми креативності виявив В. Дафф, поділивши стилі розв’язання творчих проблем на адаптивні та інноваційні, а мислення, у зв’язку із цим, – на конвергентне та дивергентне<sup>3</sup>. Свій внесок у становлення креативного підходу зробили представники гуманістичної психології, які обстоювали думку, що кожному індивідууму імманентно притаманна креативність як спосіб вираження самоактуалізації. Силою, яка забезпечує саморух індивідуума у своєму розвитку, вони вважали творчість.

Оскільки в гуманістичній психології у визначенні природи творчості увага акцентується не на новоутвореннях та результатах творчості, а на самому її процесі й динаміці, то критерієм творчості та креативності стає не якість результату, а характеристики й процеси, що активізують творчу продуктивність особистості<sup>4</sup>. Це створює підстави для розгляду художньо-творчої діяльності як чинника, який

---

<sup>1</sup> Ортега-и-Гассет Х. Эссе на эстетические темы в форме предисловия // Эстетика. Философия культуры. – М.: Искусство, 1991. – С. 338.

<sup>2</sup> Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология: учеб. пособие / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – М.: Академический Проект, 2004. – 2-е изд., испр. и доп. – 560 с. С. 7.

<sup>3</sup> Там само. – С. 11.

<sup>4</sup> Там само. – С. 15.

позитивно впливає на розвиток креативності особистості, яку ми розглядаємо як важливий компонент її творчої індивідуальності.

Цінними для становлення креативного підходу стали ідеї С. Рубінштейна, оформлені в його концепції психічного як творчо-перетворювальної, а не пасивної діяльності, в якій він особливу увагу приділяє її індивідуалізованим формам, що надають цій діяльності індивідуальних відмінностей і пов'язують її з осмисленням спрямованості розвитку особистості та її індивідуальності. Обґрунтований вченим принцип „зовнішнє через внутрішнє” є дуже близьким до визначеного К. Станіславським у театральній педагогіці принципу психофізичної дії, й, ми вважаємо закономірним той факт, що обидва ці принципи стали основою теорії педагогічної майстерності А. Макаренка та І. Зязюна, адже саме цей механізм дозволяє і акторові й педагогові досягти виразності своєї особистості та впливовості своєї дії, завдяки чому означений механізм створює підґрунтя для розвитку педагогічної техніки.

Розглядаючи креативність як ціннісно-особистісну будівничу категорію (О. Морозов, Д. Чернилевський), характеристику дивергентного мислення (Дж. Гілфорд, О. Тихомиров), інтелектуальну активність (Д. Богоявленська, Л. Єрмолаєва-Томіна), інтегровану якість особистості (Я. Пономарьов), психогенетичну властивість, „корелят” творчості (Г. Алдер, С. Хокінг), вчені єдині у визнанні її невід’ємною складовою людської духовності й умовою творчого саморозвитку особистості, що є суттєвим резервом її самоактуалізації й виражається не стільки в багатоманітності знань особистості (як соціально закріплених стереотипів, втілених у правилах та законах), скільки у сприйнятливості, чутливості до проблем, відкритості до нових ідей та схильності руйнувати чи змінювати стійкі стереотипи з метою створення нового, отримання нетривіальних й незвичайних рішень різноманітних проблем<sup>1</sup>.

З позицій креативного підходу, професійно-педагогічна діяльність розглядається як неперервна творчість:

- діагностична й методична – в педагогічній діяльності;
- інженерна – у професійній діяльності;
- комунікативна – в педагогічному спілкуванні;
- самореалізація як самотворча діяльність педагога на основі усвідомлення своєї творчої індивідуальності, визначення

---

<sup>1</sup> Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология: учеб. пособие / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – М.: Академический Проект, 2004. – 2-е изд., испр. и доп. – 560 с. С. 40.



індивідуальних шляхів свого професійного розвитку, побудови програми творчого самовдосконалення – у сфері особистості<sup>1</sup>.

Кожен компонент цієї творчості й сама вона в цілому вимагають від педагога відповідної креативності, яку вчені поділяють на інтелектуальну й соціальну.

*Інтелектуальна креативність* охоплює когнітивну сферу, що поєднує в собі аналіз (абстракцію) та синтез (узагальнення). Здібності до аналізу й синтезу є складовими загального інтелекту й вимірюються на основі інтелектуального коефіцієнта IQ.

*Соціальна креативність*, містить в собі, за результатами досліджень вчених, професійну креативність, одним з різновидів якої є педагогічна креативність, що поєднує в собі комунікативну, яка спирається на діалог та імпровізацію, й дидактичну, що характеризує сприйнятливість педагога до інтелектуальних цінностей, а також його здатність до новаторства. Складові комунікативної та дидактичної креативності утворюють основу педагогічних здібностей, які, в свою чергу, впливають на здатність педагога до педагогічної творчості, його педагогічну інтуїцію. А в поєднанні інтуїції, здатності до педагогічної творчості та загального інтелекту народжуються, на переконання О. Морозова та Д. Чернилевського, усі творчі звершення<sup>2</sup>.

Крім того, в сучасній науці відкрито емоційний інтелект (EQ) та творчий інтелект, показник якого SQ доповнює коефіцієнт інтелектуальності IQ, як якісні показники доповнюють кількісні показники, й визначається автором цього підходу Гаррі Алдером як „якісна міра головних складових творчого розуму”<sup>3</sup>. Відмінність SQ від IQ полягає в тому, що цей коефіцієнт розкриває сумарну, узагальнену оцінку творчих здібностей, творчого потенціалу особистості взагалі, а не окремих сторін творчого інтелекту й творчого мислення<sup>4</sup> і завдяки цьому відкриває перед нею можливості підвищити свій SQ, до того ж не одним способом, а кількома, які найбільшою мірою відповідають її індивідуальності. З цього випливає важливий для нашого дослідження висновок, що „абсолютно кожній людині під силу реально підняти рівень свого SQ,

---

<sup>1</sup> Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология: учеб. пособие / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – М.: Академический Проект, 2004. – 2-е изд., испр. и доп. – 560 с. С. 85.

<sup>2</sup> Там само. – С. 96-97.

<sup>3</sup> Алдер Г. SQ, или мускулы творческого интеллекта / Гарри Алдер. – пер. с англ. С. Потапенко. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 496 с. С. 17.

<sup>4</sup> Там само. – С. 17.

підвищити ККД творчих задатків, якщо вона вирішила стати господарем своєї долі”<sup>1</sup>.

Цінність креативного підходу у професійно-педагогічній освіті полягає у визначенні в якості її головного завдання не лише навчання майбутніх педагогів ПТНЗ законам природи та суспільства, але й допомоги їм в оволодінні гуманістичною методологією творчого перетворення світу та гармонізації відносин у системі «людина – природа – виробництво – суспільство». З таким завданням може впоратися тільки інноваційна креативна освіта, головною метою якої є відкриття та розвиток творчого потенціалу фахівця. Основними її *принципами*, за визначенням О. Морозова та Д. Чернилевського, є: 1) підготовка до творчості; 2) перехід від проектування елементів техносфери до проектування діяльності у найширшому сенсі цього слова; 3) формування світогляду особистості, що ґрунтується на багатокритеріальності рішень, терпимості до інакомислення та моральній відповідальності за свої дії; 4) реалізація міждисциплінарних зв'язків з метою формування системи узагальнених знань; 5) розвиток поліхроматичності мислення й «бінокулярності» інтелектуальної діяльності тощо<sup>2</sup>.

У контексті інноваційної освіти, здійснюваної з позицій креативного підходу, ці орієнтири знаходять педагогічну трансформацію у розробці таких методик та технологій професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання, провідними засадами яких виступають формування в них мотивації до творчості, розвиток художньо-творчої уяви, забезпечення взаємодії емоційних і раціональних факторів їхньої навчально-розвивальної діяльності, віднайдення засобів опосередкованого педагогічного впливу, стимулювання їхньої інтуїції в процесі розв'язання творчих завдань тощо. У зв'язку з цим зовсім іншого сенсу набувають вимоги до особистості фахівця. Він повинен належати до особливого, нового покоління професіоналів, здатних бути не просто кваліфікованими виконавцями, а творцями, які прагнуть і вміють перетворити будь-яку працю на творчий процес, знайти нові, більш ефективні шляхи розв'язання життєвих та виробничих проблем.

---

<sup>1</sup> Алдер Г. СQ, или мускулы творческого интеллекта / Гарри Алдер. – пер. с англ. С. Потапенко. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 496 с. С. 21.

<sup>2</sup> Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология: учеб. пособие / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – М.: Академический Проект, 2004. – 2-е изд., испр. и доп. – 560 с. С. 439.

У розвитку творчих якостей таких професіоналів виняткову роль відіграє, звичайно ж, мистецтво, оскільки воно, вже за своєю природою, є невіддільним від творчості: без творчості неможливий ані процес написання художніх творів, ані процес їх виконання, ані процес їх сприймання.

Заняття художньою творчістю сприяють розвиткові різноманітних здібностей людини. Зокрема, відомо, що різнобічною обдарованістю відзначалися М. Ломоносов, Г. Сковорода, Т. Шевченко, І. Франко, Л. Українка, О. Суворов, О. Бородін, В. Маяковський, А. Ейнштейн та інші. З біографії цих людей бачимо, якими широкими були їхні інтереси, глибокими знання. Так, Л. Українка, наприклад, володіла одинадцятьма мовами, добре знала світову літературу, історію, різні філософські системи, малювала, мала хист піаністки. Полководець О. Суворов добре знав математику, філософію, історію, географію, володів вісьмома іноземними мовами, був тонким поціновувачем поезії і сам писав вірші. Автор блискучої опери „Князь Ігор” О. Бородін здобув визнання у широких колах, передусім, як хімік. А. Чехов був лікарем та письменником, і ці професійні захоплення визначальним чином вплинули на становлення його творчої індивідуальності. А. Ейнштейн прекрасно грав на скрипці.

Отже, художньо-творчий розвиток особистості для багатьох великих людей став стрижнем, навколо якого згрупувалися всі інші напрями розвитку їхньої особистості, визначаючи їхню творчу індивідуальність.

З цього випливає висновок, що мистецтво як засіб реалізації креативного підходу в освіті, не лише має необмежені можливості впливу на особистісний, професійний і творчий розвиток професіонала, а й здатне гармонізувати ці складові, забезпечуючи унікальну самовизначеність кожній людині та сприяючи її самореалізації у близькому (за Г. Сковородою, „сродному”) для неї виді діяльності.

Розгляд професійно-педагогічної освіти як складової культури й культуротранслюючого процесу, завдяки якому здійснюється входження майбутнього педагога професійного навчання до світу культури, вдосконалення його професійно-педагогічної культури, може бути адекватним лише з позицій *культурологічного підходу*.

У нашому дослідженні він є пріоритетним, оскільки в умовах розбудови незалежної української держави, коли змінюється

соціокультурний контекст освіти (її предметні, інформаційні та суб'єктні середовища, моделі, форми й механізми організації)<sup>1</sup>, все більшого значення набуває культурологічний аспект підготовки студентів, згідно з яким акценти переносяться з традиційної установки на засвоєння особистістю заданої кількості інформації та опанування фахових умінь на розвиток в неї культури мислення, почуттів, поведінки, що разом утворюють той центр, навколо якого об'єднуються знання, уміння, навички і стають константами діяльності суб'єкта як неповторної індивідуальності. Тим самим поняття загальної культури вводиться до системи координат професійно значущих якостей особистості, серед яких важливе місце належить педагогічним<sup>2</sup>.

Культурологічний підхід у контексті нашого дослідження розглядається як сукупність методологічних прийомів, що забезпечують аналіз професійно-педагогічної освіти крізь призму системотвірних культурологічних понять: „культура”, „культурні зразки, норми, цінності”, „культурна діяльність” тощо.

Аналізуючи сутність культури в загальнонауковому плані, дослідники визначають її як соціально-прогресивну творчу діяльність людства в усіх сферах буття й свідомості, що є діалектичною єдністю процесів опредмечування (створення цінностей, норм, знаків, систем тощо) та розпредмечування – освоєння культурної спадщини, спрямованого на перетворення дійсності й багатства людської історії на внутрішнє багатство особистості, на різнобічне виявлення й розвиток сутнісних сил людини<sup>3</sup>.

У світлі різних методологічних підходів культура має специфічні тлумачення. Зокрема, з позицій філософсько-антропологічного підходу (Е. Тейлор) вона визначається як сукупність знань, мистецтва, моралі, права, звичаїв та інших особливостей, притаманних людині як члену суспільства<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология /Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 91.

<sup>2</sup> Цит за: Ничкало Н. Оксана Петрівна Рудницька – видатний український вчений-педагог: Про концептуальні засади цільової комплексної програми досліджень „Психолого-педагогічні основи формування загальної та професійної культури студентів мистецьких спеціалізацій: Постанова Президії АПН України від 31.01.1996, Протокол № 1-7/1-1. Додаток до протоколу: Цільова комплексна програма, підписана О.П. Рудницькою. – С. 1. / Нелля Ничкало // Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с. С. 308-309.

<sup>3</sup> Зимняя И.А. и др. Общая культура человека в системе требований государственного стандарта. – М., 1999. – С. 12.

<sup>4</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология /Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 89.

Представники філософсько-історичного підходу (Й. Гердер, М. Мамардашвілі) розглядають поняття „культура” як синонім інтелектуального, морального, естетичного, розумового вдосконалення людини в ході процесу її інкультурації, що розуміється як друге її народження й піднесення до рівня людяності у культуротворчому просторі. Цей процес, на думку М. Мамардашвілі, може здійснюватися як в напрямі вдосконалення людини, так і в напрямі її деградації<sup>1</sup>, оскільки маси, не залучені до культури, є „небезпечними самі для себе”<sup>2</sup>. З позицій *соціологічного підходу* (Р. Лінтон, Е. Маркарян), культура тлумачиться як чинник організації життя суспільства засобом вірувань, духовних і матеріальних цінностей, норм поведінки, звичаїв, мови тощо. У контексті концепції діалогу культур В. Біблера культура розглядається як “особливий соціум, в якому і формами якого індивіди цієї епохи і різних епох можуть спілкуватися між собою як особистості”<sup>3</sup>. Вона існує як форма вільного вибору особистістю змісту свого життя і прийняття відповідальності за цей вибір, свої вчинки, свою долю.

Доведена вченими й філософами (С. Гессеном, І. Зязюном, О. Леонтьєвим, О. Рудницькою, Г. Філіпчуком та ін.) здатність культури детермінувати процеси формування і розвитку особистості<sup>4</sup> в ході активної й цілеспрямованої передачі новим поколінням досягнень людського досвіду зумовила їхній висновок щодо необхідності посилення зв’язку між культурою та освітою, розгляду освіти як „культурного процесу, завдяки якому здійснюється реалізація важливих соціокультурних функцій: способів входження людини у світ культури; соціалізація людини; трансляція культурно сформованих зразків людської діяльності і культурних цінностей”<sup>5</sup>. Обґрунтування культуротворчого потенціалу освіти та здійснення педагогічної інтерпретації культури є першочерговими завданнями їх взаємодії, адже, як справедливо зауважив С. Гессен, „про освіту в

---

<sup>1</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология /Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 86.

<sup>2</sup> Там само. – С. 90.

<sup>3</sup> Библер В.С. На гранях логики культуры. Книга избранных очерков /М.С. Библер. – М., 1997. – С. 440.

<sup>4</sup> Філіпчук Г. Громадянське суспільство: освіта, етнокультурна, етнополітика: [монографія] /Г. Філіпчук. – Чернівці: Зелена Буковина, 2002. – С. 146.

<sup>5</sup> Зязюн І.А. Культурна парадигма в практиці гуманітаризації і гуманізації сучасної освіти / І.А. Зязюн // Культура політики в Україні у контексті світових трансформаційних процесів: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 12-13 груд. 2000р.). – К., 2001. – С. 40-43.

справжньому розумінні слова можна говорити лише там, де є культура”<sup>1</sup>.

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що поняття „культура” використовується в педагогіці переважно як основний фактор-джерело, звідки черпається зміст освіти та як соціальний регулятив, що відображає ціннісні продукти духовної й матеріальної діяльності людини, її властивості і якості як носія й творця культури.

У педагогічній інтерпретації культури, здійсненій І. Зязюном, остання репрезентована як освітній простір, де національний духовний досвід є складовою світової культури, в якій розвивається полікультурний діалог народів, етносів, образів мислення<sup>2</sup>.

У найтіснішому й підлеглому зв’язку із поняттям культури науковці розглядають поняття „освіта”, визначаючи її як складний соціокультурний феномен, частину культури, культуровідповідну систему, культуровідповідне середовище, що забезпечує входження особистості до світу й контексту сучасної їй культури: „Освіта „найтісніше пов’язана з поняттям культури і означає в кінцевому рахунку специфічний людський спосіб перетворення природних задатків і можливостей” (Г.-Г. Гадамер)<sup>3</sup>.

Уявлення про бінарність освітньої практики, спрямованої з одного боку, на соціалізацію особистості та адаптацію її до існуючого соціокультурного середовища, а з іншого – на створення гуманістичного культурного середовища розвитку особистості як вільного її самовизначення – стало основоположним для виділення двох відповідних типів взаємозв’язку культури й освіти – соціетарного та індивідуалістичного (О. Праслова)<sup>4</sup>.

Аналізуючи історико-логічні, причинно-наслідкові, структурно-системні, процесуально-функціональні, змістовно-цілісні та інші аспекти співвідношення освіти і культури, вчені дійшли висновку, що освіта, як культурно-історичний феномен, є культуровідповідною й культурно дієвою та ізоморфною культурі, за самою своєю природою, а об’єднання її з мистецтвом і загальною культурою

---

<sup>1</sup> Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию /С.И. Гессен. – М.: Школа-пресс, 1995.

<sup>2</sup> Зязюн І.А. Естетичні засади розвитку особистості / І.А. Зязюн // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 14-36. С. 30-31.

<sup>3</sup> Гадамер Г.-Г. Істина і метод / Г.-Г. Гадамер / пер. з нім. – Т.1. – К.: Юніверс, 2000. – 464 с.

<sup>4</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология /Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 92-93.

утворює єдиний культурний конструкт, в його історико-епістемологічному й генетичному вимірах<sup>1</sup>.

Оскільки системно зв'язуючою ланкою освіти і культури є, на переконання Є. Бондаревської та І. Зязюна, людина, то глобальною метою сучасної освіти має стати формування не *людини освіченої*, а *людини культурної*, ядро якої складає свобода, гуманність, духовність, здатність до самовизначення у світі культури й культурної ідентифікації, прагнення до життєтворчості, самоствердження в усіх сферах її життєдіяльності. При цьому І. Зязюн наголошує, що цілісна людина культури в сучасному уявленні – це не властивості і функції, не сума добродетелей і еталонів культурності, а людина, здатна з максимальною ефективністю реалізувати свої індивідуальні здібності і свої інтелектуальні та моральні можливості. Нею володіє потреба і пристрасть до самореалізації, творчості, саморозвитку<sup>2</sup>. Педагогічні акценти у вихованні такої людини повинні, за його ствердженням, переноситися на розвиток її потреби в перетворювальній діяльності, поєднання аналітичного та інтуїтивного мислення<sup>3</sup>.

Підготовка педагога професійного навчання як людини культури, повноважного її представника має узгоджуватися із суспільними уявленнями про культуру, відтворюючи й водночас творчо розвиваючи професійні традиції педагогічної спільноти, яку він представляє<sup>4</sup>. Педагогу, як творцю культури, важливо не просто відтворити її у своїх вихованцях, а прагнути до того, щоб вони перевершили його, стали кращими, більш досконалими<sup>5</sup>. Оскільки досягти цієї мети в умовах традиційної предметно-дисциплінарної моделі освіти неможливо, оскільки вона не відповідає новим соціокультурним обставинам, що вимагають здійснення виховання і освіти в просторі культури гуманітарними методами і засобами<sup>6</sup>, виникає необхідність у застосуванні *культурологічного підходу в*

---

<sup>1</sup> Сухомлинська О. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей // Шлях освіти. – 2002. – №1. – С. 13-18. С. 14.

<sup>2</sup> Губерський Л., Андрущенко В., Михальченко М. Культура. Ідеологія. Особистість. – К.: Знання України, 2002. – С. 243. 575 с.

<sup>3</sup> Зязюн І.А. Естетичні засади розвитку особистості / І.А. Зязюн // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 14-36. С. 34-36.

<sup>4</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология / Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 91.

<sup>5</sup> Там само. – С. 100.

<sup>6</sup> Зязюн І.А. Естетичні засади розвитку особистості / І.А. Зязюн // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 14-36. С. 34.

*якості концептуальної основи модернізації освіти в контексті сучасної культури.*

*Культурологічний підхід становить собою сукупність методологічних прийомів і принципів, що забезпечують аналіз педагогічної реальності у контексті культури та спрямовують дослідника на вивчення культурного простору професійно-педагогічної освіти й розробку такої її моделі, яка розширює цей простір.*

Ключовою ідеєю культурологічного підходу є забезпечення культуровідповідності освіти, зміна уявлення про її основоположні цінності як виключно інформаційно-знаннєві та пізнавальні, завдяки чому знімається вузька науково-технічна зорієнтованість її змісту та принципів побудови навчального плану, розширюються культурологічні основи навчання, виховання та професійно-педагогічної підготовки майбутнього педагога ПТНЗ, вводяться критерії культуровідповідності й творчості стосовно його діяльності.

Здійснення культуротворчої функції професійно-педагогічної освіти передбачає відбір змісту її культурологічної складової й відтворення в освітніх структурах культурних зразків і норм, що проектують зримі елементи культурного середовища, культуротворчого впливу на суспільне життя.

Необхідною умовою цього є інтеграція професійно-педагогічної освіти та культури і закладання нею в майбутньому педагогові ПТНЗ механізму культурної ідентифікації.

На основі філософського тлумачення явища успадкування як процесу відтворення людської культури в її потенційності і вільному розвитку людських сутнісних сил (В. Іванов, В. Козловський, К. Бистрицький) сформувалися основні позиції культурологічного підходу (цілісність історико-культурного середовища, гуманітарна проблематизація змісту матеріалу, суб'єкт-суб'єктність відносин, ставлення до мистецтва як до культурної цінності та дієвого засобу професійно-педагогічної освіти), а також його установки щодо:

- 1) орієнтації освіти на культурну різноманітність: практичне залучення особистості до мультикультурного співтовариства, створення умов та забезпечення різноманітної культурної діяльності у навчальному закладі та поза ним, критичне осмислення ціннісних орієнтацій та ставлень до культурної різноманітності, розуміння



відмінностей соціокультурних норм та багатоманітності думок;

- 2) особистісного зростання людини (її самовизначення, саморозвитку, самореалізації) засобом розвитку структур культурної діяльності, зміни особистісного культурного досвіду, динаміки культури спілкування й комунікації, еволюції кола спілкування;
- 3) зростання рівня культури (тобто якості й міри вираженості ціннісного змісту) окремих освітніх процесів, систем, спільнот;
- 4) розвитку й зростання рівня культури освіти як сфери в цілому, зміни соціокультурного контексту освіти<sup>1</sup>.

Особливістю застосування культурологічного підходу у професійно-педагогічній освіті можна назвати його зорієнтованість не на інтереси й замовлення держави та ринку, а на культуру, завдяки чому уможлиблюється подолання небезпеки відставання культурного розвитку людства від технічного прогресу. Отже, цінність культурологічного підходу вбачаємо в тому, що він розглядає динаміку педагогічних ідей та теорій в контексті розвитку світової культури і дає можливість кожному студенту визначити для себе культурологічні ідеї й теорії, які, як слушно зауважила Л. Мільто, в майбутньому стануть фундаментом його особистого педагогічного кредо, а також використовуваної ним технології професійної діяльності<sup>2</sup>.

Обираючи за методологічний орієнтир дослідження ідею культурологічного підходу щодо здатності культури виступати дієвим фактором творчого саморозвитку майбутнього спеціаліста<sup>3</sup> й виявом сенсу його професійно-педагогічної діяльності, ми розглядаємо розвиток творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів у контексті певного соціо- та національно-культурного середовища і розуміємо його як засвоєння культурних цінностей та індивідуальне виявлення їх у власній культурі. Тому вважаємо, що розвиток творчої індивідуальності майбутнього педагога ПТНЗ має зорієнтовуватися на формування

---

<sup>1</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология /Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 91.

<sup>2</sup> Мільто Л.О. Технології розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога // Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології: монографія / В.П. Андрущенко, С.О. Сисоєва, Н.В. Гузій та ін. / за ред. С.О. Сисоєвої, Н.В. Гузій. – К. НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – 183 с. С. 155.

<sup>3</sup> Зязюн І.А. Концептуальні засади освіти в Україні //Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – №1. – С. 3-12. С. 4.

його як людини культури, яка, створюючи культуротворче естетико-розвивальне середовище своєї професійно-педагогічної діяльності, сама збагачується у ході цього процесу в професійному, творчому, художньо-естетичному та особистісному планах. Це пов'язано з розширенням загальнокультурного світовиду майбутнього педагога засобами мистецтва та набуттям ним здатності вийти за межі свого навчального предмету, своєї дисципліни. Мистецька творча професійно орієнтована діяльність виступає механізмом забезпечення культуровідповідності розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів і спрямовує її на „подолання вузько-фахових уявлень про мистецтво як необхідний компонент загальної культури людства, а натомість трактує його як чинник розширення пізнавальних можливостей особистості, розвитку її світоглядних установок, активізації її внутрішнього емоційного життя, засіб відновлення її духовних сил в умовах напруженого сьогодення”<sup>1</sup>.

Завдяки цьому уможливлується реалізація педагогом професійного навчання тих своїх інтересів і здібностей, які до цього часу не були актуалізовані. Крім того, шукаючи нові засоби й форми роботи, адекватні новому культурологічному змісту освіти, він опановує педагогіку мистецтва і художньої культури, що дозволяє йому перетворити професійно-педагогічний навчальний заклад на відкриту систему, що стимулює використання нових ідей, методів, засобів, і форм роботи; взаємодіє з музеями, театрами, бібліотеками, залучає нових цікавих людей, готових поділитися своїми знаннями та культурним досвідом з вихованцями<sup>2</sup>. Змістом такої педагогічної взаємодії стає культурне самовизначення й саморозвиток особистості учнів і самого педагога ПТНЗ, набуття ними культурної ідентичності й розкриття творчих здібностей.

Таким чином, культурологічний підхід змінює уявлення про основоположні цінності професійно-педагогічної освіти, розширює її культурні та антропологічні основи, забезпечує гуманітарну проблематизацію її змісту.

Оскільки розвиток творчої індивідуальності майбутнього педагога професійної школи передбачає залучення його до цінностей

---

<sup>1</sup> Падалка Г.М. Пріоритетні напрями розвитку сучасної мистецької освіти // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. – Серія 14. Терія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – Вип. 1 (6). – К.: НПУ, 2004. – С. 15-20.

<sup>2</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология /Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 100-101.

як загальнолюдської, так і національної культури, то культурологічний підхід у нашому дослідженні розглядається в єдності з *етнопедагогічним*.

Необхідність обрання його в якості методологічної основи дослідження зумовлена тим, що становлення творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання знаходиться у прямій залежності з процесами його етнічної й культурної ідентифікації.

У контексті нашого дослідження етно-культурна ідентифікація розглядається як спосіб буття індивідуальності в національній культурі, що виконує національно-оберігаючу функцію і є фундаментом національного добробуту й безпеки. Тому, все, що відбувається на її тлі, оцінюється не лише з точки зору загальнокультурного розвитку майбутнього фахівця, але й з позицій загальнонаціональних інтересів (зокрема, інформаційної, мовної, освітньої політики тощо)<sup>1</sup>. Державотворче значення останньої полягає в тому, що освіта здатна сформувати цінності духовності, солідарності, інтелектуальності, консолідації для зміцнення українців як політичної нації. Недаремно один з відомих політологів Т. Белл зазначав, що провідною нацією стане та, яка створить найбільш ефективну систему навчальних закладів для максимального розвитку інтелектуального, морального, фізичного потенціалу співвітчизників. І тому в розбудові національної освіти слід, на нашу думку, виходити з того, що по-справжньому національною є тільки така освіта, яка є „добродією, задовольняє вимогам науковості, моральності, історизму, народності, художності”<sup>2</sup>. Отже, як справедливо зазначає Г. Філіпчук, завдання державної влади і громадянського суспільства полягає в тому, щоб сформувати таку модель освіти, яка б відповідала перспективам українського суспільства, була національно зорієнтованою й водночас, інтегрованою з глобальними світовими процесами<sup>3</sup>. Ці процеси інтеграції не виключають, а навпаки, передбачають врахування у змісті професійно-педагогічної освіти етнонаціонального та регіонального культурного і звичаєвого контексту, тобто особливостей національної культури і традицій народу та країни, в якій живе і буде здійснювати професійно-

---

<sup>1</sup> Філіпчук Г. Громадянське суспільство: освіта, етнокультура, етнополітика: [монографія] /Г.Г. Філіпчук.. – Чернівці: Зелена Буковина, 2002. – 488 с. С. 100.

<sup>2</sup> Там само. – С. 101.

<sup>3</sup> Там само. – С. 146.

педагогічну діяльність майбутній педагог професійної школи, орієнтуючись на *національний виховний ідеал*.

Останній розуміється вченими як еталон істинного представника українського народу, носія національної ментальності та самосвідомості. У процесі національного виховання, відродження козацьких традицій та народної педагогіки він знаходить індивідуальне втілення в особистості майбутнього педагога ПТНЗ.

Оскільки, за крилатим висловом О. Духновича, „вчителем школа стоїть”, набуває фундаментального значення *національний педагогічний ідеал* як соборний образ українського педагога, зорієнтованого у своїй діяльності на цінності національної культури, збереження й розвиток традицій народних промислів та ремесел, зміцнення добробуту своєї держави.

Сутність і зміст національного виховного та педагогічного ідеалів найбільш яскраво втілюються у творах народного мистецтва, які, містячи в собі архетипи й генетичні коди, виступають *детермінантою* етнічної й соціокультурної ідентифікації майбутнього педагога професійного навчання.

Внаслідок того, що творчість Митця визначається певною Філософією Людини, яка надає їй онтологічного духовного смислу<sup>1</sup>, народне мистецтво здійснює визначальний вплив на формування національного ідеалу педагога як специфічної форми самотворення його “Я”, що охоплює наявний та перспективний рівень його самовиявів, його спроможність до творення духовно-моральних цінностей свого життя<sup>2</sup>. Воно підносить до рангу національних цінностей такі якості педагога як: “аристократизм духу”, розвинену національну гордість і самоповагу в поєднанні із толерантним ставленням до інших народів, совість, шанобливе ставлення до предків, просякненість ідеєю загальнолюдського і національного служіння, діяльність на користь народу і держави, альтруїзм, дбайливе ставлення до природи і національних багатств, готовність до відстоювання незалежності й свободи своєї держави, прагнення до діяльного самоствердження і повноти самореалізації своїх духовних, особистісних і професійних потенцій у власній країні, спрямованість на всіляке заохочення й підтримку в своїх вихованнях національної

---

<sup>1</sup> Черепанова С. Проблема людини в українському мистецтві: навч. посібник /Світлана Черепанова. – Львів: Світ, 2001 – 296 с. С. 12.

<sup>2</sup> Панасенко Е. Аксіологічний аспект проблеми ідеалу вчителя // Християнські цінності: історія і погляд у третє тисячоліття: зб. наук. записок Національного ун-ту “Острозька академія”. – Острог, 2002. – Том. VI. – 554 с. С. 335.

свідомості, намагання стверджувати свою національну самобутність у різних сферах життя<sup>1</sup>.

У процесі залучення студентів професійно-педагогічних закладів освіти до різних форм професійно орієнтованої навчальної і виховної діяльності засобами народного мистецтва спрацьовує психологічний механізм ідентифікації їх із національним виховним та педагогічним ідеалом, внаслідок чого в них формується національний характер, ментальність, свідомість та самосвідомість. Накладаючись на індивідуально-психологічні властивості особистості майбутнього педагога ПТНЗ, вони набувають яскравого індивідуального забарвлення й утворюють особливий тип його індивідуальності, який (у межах відповідної типології) можна назвати національним. А оскільки індивідуальність педагога є критерієм його педагогічної майстерності, найвищим виявом його педагогічного мистецтва, то, природно, останнє також матиме національну спрямованість, що виявлятиметься в національному забарвленні індивідуального стилю професійно-педагогічної діяльності педагога ПТНЗ, її орієнтації на національні цінності, в особливостях її мотивації, її національному змісті, наданні переваги формам навчальної та виховної роботи, найбільш відповідним етнокультурним особливостям свого народу тощо. У цьому процесі в єдності формуються національно-культурна ідентичність й водночас, індивідуальність студентів, причому перша є, на наше переконання, індивідуальним проявом соборної національної індивідуальності.

У своїй професійно-педагогічній діяльності педагог професійного навчання, приділяючи особливу увагу народним художнім промислам, знайомить учнів із видатними школами народного мистецтва, розглядаючи їх як культурно-виробничі осередки, творчі спільноти, в яких на основі збереження традиції й наступності, формуються нові покоління народних „мистців”, яким передаються навички майстерності, професійні прийоми й художні секрети. Сукупність цих традицій формує художню народну культуру краю, підтримує високий професіоналізм народного мистецтва, дозволяє розвиватися художнім промислам та ремеслам.

Народне мистецтво розглядається в нашому дослідженні як фактор, засіб та важливий компонент змісту професійної підготовки

---

<sup>1</sup> Панасенко Е. Аксіологічний аспект проблеми ідеалу вчителя // Християнські цінності: історія і погляд у третє тисячоліття: зб. наук. записок Національного ун-ту “Острозька академія”. – Острог, 2002. – Том. VI. – 554 с. С. 336.

майбутнього педагога ПТНЗ, який забезпечує формування його етнопедагогічної культури як соціально-педагогічного феномену, що характеризує міру засвоєння ним традиційної педагогічної культури народу, розуміння виховної сутності його цінностей та адекватного використання їх у сучасній практиці навчання і виховання майбутніх кваліфікованих робітників та молодших спеціалістів<sup>2</sup>. У цьому процесі відбувається становлення студентів професійно-педагогічних навчальних закладів як провідників ідей національної української професійної школи, носіїв національної професійно-педагогічної культури, на формування якої здійснює великий вплив народне мистецтво (вміщені в ньому ідеї, поняття, принципи народної педагогіки)<sup>1</sup>. Воно сприяє формуванню зовнішньої (загальної) етнопедагогічної культури (методологічної, моральної, естетичної, фізичної та ін.) та внутрішньої (особистісної) етнопедагогічної культури (етнопедагогічної свідомості, культури етнопедагогічного мислення, культури етнопедагогічної діяльності тощо).

У процесі функціонування етнопедагогічної свідомості й мислення формуються ціннісні орієнтації, які складають основу етнопедагогічного світогляду майбутнього педагога ПТНЗ, що передбачає осмислення ним значення мистецтва (передусім, народного) як педагогічного засобу, усвідомлення цілей та особливостей використання його у навчально-виховній роботі в ПТНЗ. При цьому в студентів професійно-педагогічних навчальних закладів розвиваються пізнавальний інтерес, потреба у вивченні народного мистецтва, формуються етнопедагогічні знання, професійно-педагогічна компетентність, вдосконалюється етнопедагогічне мислення. Формування культури етнопедагогічного мислення засобами народного мистецтва охоплює розуміння виховної сутності етнопедагогічних знань та реальних можливостей їх практичного застосування. Воно передбачає теоретичний, технологічний та рефлексивний рівні реалізації. У процесі застосування етнопедагогічних знань у сучасній педагогічній практиці відбувається становлення культури етнопедагогічної діяльності. Це передбачає розвиток ціннісно-орієнтаційних, пізнавальних та практичних етнопедагогічних вмінь.

---

<sup>1</sup> Слостєнін В.А., Николаев В.А. Этнопедагогическая культура учителя /В.А. Слостєнін, В.А. Николаев // Магістр-S. – № 3. – 2000. – С. 3-11. С. 20-34. С. 25.

Отже, застосування етнопедагогічного підходу у розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога ПТНЗ засобами мистецтва перетворює цей процес на процес формування його національно-культурної ідентичності, усвідомлення ним національної індивідуальності й самобутності своєї нації, що виражається у наявності специфічних культурних, освітніх, мистецьких та ін. традицій, транслятором яких він має стати, забезпечуючи у своїй творчій педагогічній діяльності зв'язок поколінь.

Враховуючи сучасні тенденції щодо науково-мистецького синтетичного осягнення дійсності, викликані утвердженням науково-мистецької парадигми, вчені й педагоги все більше уваги приділяють обґрунтуванню механізмів поєднання і взаємопроникнення змісту і форм мистецької та педагогічної підготовки майбутніх фахівців, що забезпечує формування в них мистецько-педагогічних та професійно-педагогічних знань за принципом їх взаємозв'язку і взаємодоповнюваності, і сприяє завдяки цьому усуненню міждисциплінарної відокремленості у викладанні дисциплін суспільно-гуманітарного, психолого-педагогічного та спеціального циклів.

Це уможливлюється на основі застосування різних типів інтеграції як мистецтва з різними компонентами змісту освіти (метапредметна інтеграція), самих компонентів цього змісту (міжпредметна інтеграція), так і різновидів мистецтва та професійно-педагогічних знань студентів (внутрішньопредметна інтеграція).

У зв'язку із цим у нашому дослідженні набуває пріоритетності ***інтегративний підхід*** до використання мистецтва у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога ПТНЗ.

Дослідженню різних аспектів інтеграції присвятили свої праці Л. Масол, О. Рудницька, Б. Юсов та ін. Зокрема, О. Рудницька, обґрунтовуючи педагогічну доцільність інтеграції мистецтв у професійній підготовці майбутніх фахівців, наголошує, що будь-який вид мистецтва, викорисовуваний як окремий, не може повною мірою забезпечити розв'язання освітніх завдань, тому лише інтеграція мистецтв, утворена на основі їх взаємодії, сприяє гармонійному розвитку особистості, розкриває цілісну художню картину світу і в такий спосіб впливає на формування світогляду людини.

Інтерпретоване вченим у контексті мистецької освіти поняття „інтеграція” означає принцип, що детермінує варіанти й послідовні

етапи взаємодії різних видів мистецтва, від їх комплексного використання до синтезу<sup>1</sup>.

Проаналізувавши даний підхід та порівнявши його з працями інших вчених з проблеми інтеграції мистецтв<sup>2</sup>, ми дійшли висновку, що інтеграцію мистецтв доцільно розглядати як вид їх взаємодії, що становить собою таку єдність різновидів мистецтва, в якій: 1) зв'язок їх між собою є більш сильним, ніж у комплексі, але не таким застиглим, як у синезі; 2) зберігається їх специфічність й відносна автономність, що передбачає можливість їх диференціації на самостійні види мистецтв.

У якості прикладів інтеграції мистецтв можна назвати, на нашу думку, танець, в якому взаємодія музики, танцювального руху й пісні є доволі рухливою, літературно-музичні та вокально-хореографічні композиції, ансамблі пісні і пляски тощо (більш детально наше розуміння сутності інтеграції мистецтв викладено у розділі колективної монографії „Мистецтво у розвитку особистості” та ряді наших публікацій, присвячених цій проблемі)<sup>3</sup>.

Поліфонійність і багатоаспектність процесу розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання засобами мистецтва, вимагає організації його на засадах інтеграції його з компонентами змісту професійної підготовки студентів професійно-педагогічних закладів освіти на засадах впровадження предметно-інтегративної динамічної моделі навчання, яка передбачає інтеграцію мистецького компонента змісту цієї підготовки з іншими її компонентами.

---

<sup>1</sup> Рудницька О.П. Педагогіка мистецтва: пошуки і перспективи / Оксана Рудницька // Професійна освіта: педагогіка і психологія: українсько-польський щорічник / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Вип. II. – Київ-Ченстохова. – 2000. – С. 233-245.; Рудницька О.П. Проблема інтеграції знань у контексті художнього сприйняття / О.П. Рудницька // Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с. С. 119-129.

<sup>2</sup> Гершунский Б.С. О взаимоотношении категорий „целостность”, „системность” и „комплексность” / Б.С. Гершунский // Проблемы повышения эффективности педагогического процесса на основе идей оптимизации: сб. науч. тр. – М.: Изд-во АПН СССР, 1985. – С. 14-24.; Козловська І.М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи: [монографія] / І.М. Козловська / за ред. С.У. Гончаренка. – Львів: Світ, 1999. – 302 с. С.43-44.; Новик І.Б. Синтез знання и проблема научного творчества / И.Б. Новик // Синтез современного научного знания. – М.: Наука, 1973. – С. 294-320.; Синтез современного научного знания. – М.: Наука, 1973. – 427 с.; Урсул А.Д., Семенюк Е.П., Мельник В.П. Технические науки и интегративные процессы / А.Д. Урсул, Е.П. Семенюк, В.П. Мельник. – Кишинёв: Штиинца, 1987. – 256 с. та ін.

<sup>3</sup> Отич О. Взаємодія мистецтв у професійній підготовці вчителя / Олена Отич // Професійна освіта: педагогіка і психологія: українсько-польський щорічник / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Вип. III. – Київ-Ченстохова. – 2001. – С. 487-496.; Отич О.М. Танцювальне мистецтво у розвитку особистості / Отич О.М. // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с. С. 104-120. С. 105.



Основою для розробки цієї моделі стала предметно-інтегративна модель опанування мистецтва студентами мистецьких навчальних закладів, запропонована О. Рудницькою, згідно з якою зміст та організаційні форми мистецько-педагогічної підготовки майбутніх фахівців об'єднуються навколо домінантного різновиду мистецтва й узгоджуються з його законами та принципами функціонування<sup>1</sup>. У ході дослідження ми адаптували цю модель до змісту й особливостей професійної підготовки студентів спеціальності „Професійне навчання” й організували її на засадах педагогічно доцільного впровадження елементів мистецтва та відомостей у галузі мистецтва до змісту навчальних курсів різних циклів та введення до блоку дисциплін педагогічної майстерності інтегрованих творчо зорієнтованих елективних педагогічно-мистецьких курсів „Педагогіка мистецтва” й „Творчі мистецько-педагогічні майстерні” (останній розроблено, відповідно до предметно-інтегративної моделі О. Рудницької).

Цей блок дисциплін становить системотвірний елемент організаційно-методичної системи розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання засобами мистецтва і виступає в якості його педагогічно-мистецької підсистеми.

Розгляд професійно-педагогічної підготовки студентів професійно-педагогічних закладів освіти як складної багатоструктурної й багаторівневої системи розвитку їхньої творчої індивідуальності засобами мистецтва зумовлює необхідність застосування у дослідженні в якості важливої методологічної основи **системного підходу**.

Науковці традиційно визначають його як методологічний напрям у науці, що має своїм завданням розробку засобів та методів дослідження складноорганізованих об'єктів – систем<sup>2</sup>.

Сутність системного підходу в освіті полягає у тому, що всі освітні феномени (починаючи від національної системи освіти й завершуючи системами методів навчання, творчих завдань тощо) розглядаються як великі, середні та малі педагогічні системи, відносно самостійні компоненти яких вивчаються не ізольовано, а у

---

<sup>1</sup> Рудницька О.П. Педагогіка мистецтва: пошуки і перспективи / Оксана Рудницька // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Вип. II. – Київ-Ченстохова. – 2000. – С. 233-245.; Рудницька О.П. Проблема інтеграції знань у контексті художнього сприйняття / О.П. Рудницька // Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с. С. 119-129.

<sup>2</sup> Блауберг И.В. Системный подход // Краткий словарь по философии / под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. – 4- изд. – М.: Политиздат, 1982. – 431 с. С. 306.

їхньому взаємозв'язку з іншими. Це дозволяє виявити спільні системні властивості та якісні характеристики як окремих елементів, що складають систему, так і її як цілого.

В основу системного підходу покладається перш за все прагнення зафіксувати науковими засобами цілісність, організованість системних об'єктів за допомогою формулювання наукового апарату їх дослідження, аналізу застосовуваних в системних дослідженнях гносеологічних засобів, розробки спеціальних методів для вивчення їх системних властивостей<sup>1</sup>.

Системний підхід вимагає розглядати усі явища й процеси в їх взаємозв'язку й орієнтує дослідників на розгляд педагогічних явищ з точки зору таких категорій як „система”, „відношення”, „зв'язок”, „взаємодія”<sup>2</sup>.

Так, зв'язок означає встановлення спільного, єдності, він об'єднує в єдине ціле всі елементи системи. Зв'язок пов'язаний із відношенням, але останнє поняття є ширшим за перше, оскільки зв'язок є різновидом відношення. Щоб встановити зв'язок, необхідна наявність принаймні двох умов: 1) здатність елемента установлювати зв'язки з іншими елементами – так звана контактна здатність; 2) наявність в елемента спрямованості впливу на інші елементи.

Невід'ємною складовою системного підходу є *структурно-функціональний аналіз* явищ оточуючої дійсності як системно-організованих структурних цілісностей, в яких кожен елемент має певне функціональне значення. Він озброює науковців двома взаємодоповнюючими й взаємопроникаючими стратегіями для дослідження цих систем<sup>3</sup>. Наприклад, у педагогіці структурний підхід акцентує наявність структури певного педагогічного явища (цілісність взаємопов'язаних елементів процесів навчання, виховання і розвитку), а функціональний – організації, принципів співвіднесення й функціонування елементів педагогічної системи, здійснення навчально-виховного процесу як системи в цілому.

---

<sup>1</sup> Блауберг И.В. Системный подход // Краткий словарь по философии / под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. – 4- изд. – М.: Политиздат, 1982. – 431 с. С. 306-307.

<sup>2</sup> Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности: учеб пособие / О.С. Гребенюк. – Калининград, 1995. – 561 с. С. 11.

<sup>3</sup> Абушенко В.Л. Структурно-функциональный анализ // Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 1028–1031.

На методологічному рівні основна проблематика структурно-функціонального підходу була усвідомлена як вивчення відношень між класом структур та класом функцій.

Так, поняття функції як центральне для структурно-функціонального аналізу, розглядається в ньому у двох аспектах: 1) як призначення (роль) одного з елементів деякої цілісності стосовно іншого або цілісності (системи) в цілому; 2) як така залежність у межах даної цілісності (системи), за якої зміни одного елемента виявляються похідними (функцією) від змін іншого. В останньому випадку вводиться поняття функціональних (функціонально-організаційних) зв'язків (відношень, залежностей) у ряду причинних, структурних, генетичних зв'язків усередині системи (а також між системами, системою й середовищем). Відповідно, виділяються процеси функціонування (підтримки організації-організованості, порядку) наряду з процесами виробництва (ресурсів), відтворення (структури), що у сукупності забезпечують стабільність існування системи (цілісності) й співвіднесені з процесами її зміни та розвитку.

У другій половині XX століття структурно-функціональний аналіз набув статусу загальнонаукової методології. Так, Дж.К. Хоманс розглядав його як нову мову опису в соціогуманітарному знанні, а К.Г. Гемпель трактував його як широку дослідницьку програму. Із середини 1960-х рр. відбувається кардинальне переосмислення основ структурно-функціонального аналізу з позицій соціології соціальних змін, що привело до заміни системно-організаційних моделей опису досліджуваних феноменів на системно-процесуальні, які стали впливовими не лише усередині соціологічного знання, а й такими, що намагалися запропонувати нову методологію соціального пізнання в цілому. Потенційна можливість „процесуального” прочитання функціоналізму відображена в інтегральній соціології П. Сорокіна й теорії соціальної дії Т. Парсонса. Останній виходив у своєму функціональному імперативізмі з того, що будь-яка система має дві вісі орієнтації: 1) вісь розрізнення внутрішнього-зовнішнього (акцентування або своїх власних проблем, або подій оточуючого середовища); 2) вісь розрізнення інструментального-консумматорного (акцентування або „сіюхвилинних” засобів, або довготривалих („самодостатніх” потреб-цілей). Орієнтація за цими вісями породжує адаптацію й ціледосягнення (орієнтація „назовні”), інтеграцію й регуляцію як

підтримання зразка взаємодії (орієнтація „всередину”) – як функціональні імперативи, що характеризують будь-які системи на будь-яких рівнях їх існування, а також їхні підсистеми, що спеціалізуються на забезпеченні однієї з цих чотирьох функцій і мають також свої власні імперативи.

Згідно з тезою функціоналізму Е. Дюркгейма, структурно-функціональний аналіз, пояснюючи певний феномен, звертає увагу на необхідність сепарації породжуючої його причини від виконуваної ним функції. А.Р. Радкліфф-Браун трактує функціональні відношення як спрямовані на підтримання необхідної мінімальної частини інтеграції складових цілого, забезпечення відношень солідарності усередині цілісності (теза функціональної сумісності елементів у системі або постулат універсальної функціональності).

Культура, як динамічна система, розглядається А.Р. Радкліфф-Брауном як результат взаємоспіввіднесення взаємодій індивідів (рівень соціальної структури) та взаємодій діяльностей (рівень соціальної організації), що породжує імпульс до розвитку суспільства (як зміни ним свого типу).

Вагомий внесок у дослідження культури як системи зробив основоположник Британської антропологічної школи Б. Маліновський, який ввів до наукового обігу поняття „структурно-функціональний аналіз культури”, згідно з яким остання розуміється як зібрання артефактів (продуктів діяльності) та традицій, що організують соціальне життя, предписуючи адаптивні нормативні зразки поведінки, формують індивідів і дозволяють групам підтримувати інтегрованість і наступність, тобто цілісність суспільного життя.

Аналіз та узагальнення процедури наукових досліджень культури, здійснюваних з позицій системно-структурного підходу, дозволив вченим зробити висновки щодо її спрямованості на підтримання рівноваги і стійкості структури („дискурс стабілізаційної свідомості” – Е. Дюркгейм, А.Р. Радкліфф-Браун, Б. Маліновський), а також визначити систему культури як стійкий комплекс повторюваних і взаємопов’язаних дій. Зважаючи на цей висновок, науковий аналіз будь-якого культурного процесу повинен проводитися, відповідно, як частина дослідження деякої системи „зі збереженими межами”, де кожна цілісність має тенденцію до самозбереження через підтримання власної структури за визначеними зразками дії, незалежно від коливань у відношеннях системи із

зовнішнім середовищем, а також до збереження меж і постійності, стосовно зовнішнього середовища (збереження гомеостазу), підтримуваних у системності соціальної дії<sup>1</sup>.

Останнє розгортається між особистістю й соціальною системою у просторі (поле вибору) між організмично генетично передзаданим та символічними зразками культури. Воно розуміється як відкрита система, що реалізує чотири системні потреби: адаптацію, цілепокладання, інтеграцію й регуляцію – латентне підтримання зразка. „Поле вибору” для діючого суб’єкта задається як багатомірно побудоване за координатами: 1) універсалізм – партикуляризм; 2) емоційність – нейтральність; 3) досягнення – предписування; 4) дифузність – специфічність, але таке, що закріплюється у своїй незмінності як „мережа позицій” – „рольових статусів”. Кожному з останніх предписується певна очікувана поведінка за культурно закріпленим, забезпеченим системою санкцій, легітимізованим нормативним зразком.

Основоположність системного підходу в нашому науковому пошуку зумовлена тим, що він уможливорює розгляд процесу розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання засобами мистецтва як цілісної організаційно-методичної системи, яка складається з взаємозалежних елементів і характеризується як інтерсистемними ієрархічними зв’язками, так і зв’язками з іншими великими і малими педагогічними системами (зокрема, з творчою індивідуальністю як системою). У зв’язку з цим для нашого дослідження набуває виняткового значення висновок однієї з наукових шкіл структурно-функціонального аналізу (органіцизм Дж. Тернера)<sup>2</sup>, щодо сутності будь-якого явища як цілісності, що перебуває в становищі поступового й неперервного нарощування своєї складності та диференціації своїх складових (та їх функцій).

Застосування системного підходу дозволяє нам вичленувати елементи та рівні творчої індивідуальності, визначити її зміст як системи; спосіб, за допомогою якого елементи цієї системи взаємопов’язуються один з одним, проаналізувати особливості цих зв’язків, тобто, з’ясувати структуру системи; її характер (статична,

---

<sup>1</sup> Абушенко В.Л. Структурно-функциональный анализ // Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 1030.

<sup>2</sup> Там само. – С. 1029.

динамічна)<sup>1</sup>; визначити системотвірні домінуючі фактори; встановити рівень цілісності системи; вивчити взаємодію системи із зовнішнім середовищем та системою вищого порядку, якою є система розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання; з'ясувати її функції тощо.

Результатом такого структурно-функціонального аналізу має бути:

- 1) отримана розгалужена й складнопідрядна типологія зв'язків частин та елементів організаційно-методичної системи розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання один з одним і з цілим;
- 2) прописані можливі й припустимі (у сенсі збереження стабільності) стани цієї системи в цілому;
- 3) визначені репертуарні набори функцій педагогів, студентів, мистецтва як складової системи розвитку творчої індивідуальності студентів спеціальності „Професійне навчання” (що підлягають реалізації через системи дій);
- 4) виведення отриманих результатів на рівень вивчення змінних за допомогою статистичної обробки результатів дослідженнях.

Оскільки система є не застиглим утворенням, а, відповідно до теорії нелінійних динамік, здатна до самоорганізації й саморозвитку<sup>2</sup>, то системний підхід у нашому дослідженні використовується в єдності із **синергетичним**, який на рівні самовизначення конститує себе як концепція нерівноважної динаміки, або теорія самоорганізації нелінійних динамічних середовищ, що задає нову матрицю бачення об'єкта в якості складного (Г. Ніколіс, І. Пригожин). Поява цього підходу інспірована тим, що в основі досліджуваних синергетикою феноменів самоорганізації полягає, за визначенням Г. Хакена, „спільна дія багатьох підсистем, у результаті якої на макроскопічному рівні виникає структура й відповідне функціонування”. У зв'язку з цим одним з найважливіших світоглядних висновків синергетичної концепції є висновок щодо фундаментальної єдності макро- та мікросвіту, що виступає для нас

---

<sup>1</sup> Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности / О.С. Гребенюк. – Калининград, 1995. – 561 с. С. 12.

<sup>2</sup> Медведева И.А. Стиль научного мышления // Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 1021.

основою встановлення кооперативних залежностей між великими, середніми й малими педагогічними системами.

Представники синергетичного підходу (А. Боблоянц, С. Вейнберг, П. Гленсдорф, Р. Грехем, К. Джордж, Р. Дефей, Дж. Кагліоті, П. Круз, М. Курбейдж, С. Курдюмов, Л. Лугіато, Х. Майнхардт, К. Майнцер, Б. Мізра, Г. Ніколіс, Дж.С. Ніколіс, К. Ніколіс, І. Пригожин, Л. Розенфельд, М. Стадлер, Дж.М.Т. Томпсон, Г. Хакен, Дж.В. Хант, Ф. Хенін, А. Холжен та ін.) виходять з того, що поліваріантність самоорганізаційних процесів зумовлює таку властивість досліджуваних синергетикою систем, як їх нелінійність, незамкненість, відкритість стосовно оточуючого середовища: „система повинна бути відкритою й постійно обмінюватися речовиною та енергією з оточуючим середовищем” (А. Боблоянц)<sup>1</sup>. У зв’язку з цим фундаментальним критерієм „складності” у синергетиці виступає показник не статичного характеру (багаторівневість структурної ієрархії об’єкта та ін.), а показник суто динамічний, а саме: наявність імманентного потенціалу самоорганізації, ускладнення своєї структури.

За оцінкою Г. Ніколіса й І. Пригожина, центральним предметом аналізу синергетики є „народження складного”, „явищ, що відбуваються у точці нестійкості”, на основі досліджень яких їй вдається встановити універсальні та глибокі аналогії, що „проявляються між зовсім різними системами при проходженні ними точок виникнення нестійкості”<sup>2</sup>. На цій основі синергетика формулює свої основоположні тези про те, що на всіх рівнях структурної організації буття саме нерівноважність виступає умовою та джерелом виникнення „порядку” (І. Пригожин, І. Стенгерс)<sup>3</sup> і що нерівноважним системам імманентно притаманний креативний потенціал еволюційних трансформацій і морфогенезу. Відповідно, предметом синергетики виступає процес „зародження впорядкованості” або „довільна самоорганізація матерії, яка можлива лише у нерівноважних системах” (А. Боблоянц).

Якщо у межах лінійної парадигми системного підходу випадкові фактори могли інтерпретуватися в якості зовнішніх і несуттєвих перешкод реалізації домінантного вектору еволюції, якими можна знехтувати, то в межах аналізу нелінійних систем саме випадкові

---

<sup>1</sup> Цит. за: Можейко М.А. Синергетика // Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 933.

<sup>2</sup> Пригожин И., Стенгерс И. Время, хаос, квант / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М., 1994.

<sup>3</sup> Там само.

флуктуації, зрозумілі в якості імманентних стосовно розглядуваної системи, виявляються одним з вирішальних факторів еволюції.

За оцінкою російських синергетиків, у світоглядному плані ідея нелінійності може бути експлікована засобом: ідеї багатоваріантності, альтернативності шляхів еволюції; ідеї вибору з даних альтернатив; ідеї темпу еволюції та ідеї її незворотності (О. Князева, С.Курдюмов). Таким чином, нелінійність означає можливість неочікуваних – емерджентних змін напряду плину процесів.

Базовою тезою синергетики виступає „кінець універсального” (І. Пригожин, І. Стенгерс). Формулювання цієї тези в якості фундаментальної зумовлена специфікою аналізованих синергетикою нерівноважних середовищ, яка „полягає в тому, що при переході від рівноважних умов до сильно нерівноважних ми рухаємося від повторюваного й загального до унікального й специфічного” (І. Пригожин, І. Стенгерс)<sup>1</sup>. Таким чином, *синергетика констатує індивідуальну неповторність (подійність) протікання процесу самоорганізації стосовно практично усіх аспектів останнього.*

У контексті нашого дослідження важливою є думка І. Пригожина (особливо стосовно механізмів впливу мистецтва на розвиток творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів у системі їхньої професійної підготовки), який зазначає, що конституйоване синергетичною парадигмою „нове ставлення до світу передбачає зближення діяльності вченого й літератора. Літературний твір, як правило, починається з опису вихідної ситуації за допомогою кінцевого числа слів, причому в цій своїй частині оповідь ще є відкритою для численних ліній розвитку сюжету. Ця особливість літературного твору як раз і надає читанню захоплюючого характеру – завжди цікаво, який з можливих варіантів розвитку вихідної ситуації буде реалізовано... Такий універсум художньої творчості є досить відмінним від класичного образу світу, але він легко співвідноситься з сучасною фізикою та космологією. Вимальовуються контури нової раціональності, до якої веде ідея нестабільності”<sup>2</sup>. Отже, мистецтво завжди, у певному сенсі, можна вважати синергетичним. Так, у контексті художнього сюжету Х. Борхес фактично моделює механізм розгортання подійності, який у сучасному природознавстві

---

<sup>1</sup> Пригожин И., Стенгерс И. Время, хаос, квант / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М., 1994.

<sup>2</sup> Можейко М.А. Идиографизм // Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 393.



осмислюється як біфуркаційний (різні варіанти вірогідного розв'язання подій, кожен з цих результатів дає початок новій їх розвилці). Послідовне нанизування біфуркаційних ситуацій, кожна з яких розв'язується принципово непередбачуваними варіантами майбутнього отримав у синергетиці назву „каскаду біфуркацій” як нечисленних варіантів майбутнього<sup>1</sup>.

До числа найбільш значущих парадигмальних зрушень, пов'язаних у сучасному науковому знанні з формуванням у його контексті синергетичної дослідницької парадигми, можуть бути віднесені наступні:

1. Синергетичний підхід інспірує переосмислення феномену детермінізму в плані його нелінійної інтерпретації. Нове розуміння детермінізму передбачає радикальну відмову від презумпції примусової каузальності, що актуалізує фактор зовнішньої стосовно досліджуваного процесу причини (детермінанти) й зумовлює введення до науки презумпції імманентної самоорганізації системи.
2. Становлення синергетичного бачення реальності дозволяє змістовно ввести до поля концептуальної аналітики феномен часу („набуття пам'яті” середовищами та реакціями), що знаменує собою парадигмальний поворот сучасної науки „від існуючого до того, що виникає” (І. Пригожин).
3. Синергетика відмовляється від традиційної для класичної науки номотетики й задає парадигмальну орієнтацію на плюральну множинність описів, засобом якої тільки й може бути зафіксованим нестабільний об'єкт, що самоорганізується (за визначенням І. Пригожина, „сучасна наука стає все більше нарративною”, адекватний опис нелінійного процесу уможлиблюється лише як комплекс взаємодоповнюваних описів)<sup>2</sup>.
4. Глобальні еволюційні зрушення ініціюються не лише глибоко випадковими, але й глибоко унікальними подіями (флуктуаціями), поєднаними з поворотними

---

<sup>1</sup> Можейко М.А. Суждение // Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С.1194.

<sup>2</sup> Пригожин И., Стенгерс И. Время, хаос, квант / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М., 1994.

моментами в еволюції системи (у термінології Ж. Делеза – точками „проблематизації” або версифікації подійного процесу, тобто „розгалуження серії”), причому сама подія існує лише в якості „хмари” вірогіднісних точок („математичної кривої”).

Школою С. Курдюмова доведено, що у процедурах самоорганізації виявляється „суттєвою” (тобто такою, що володіє креативним потенціалом стосовно структурної організації) не будь-яка випадковість, а лише та, що має місце „в умовах режиму нелінійного позитивного зворотного зв’язку”.

За оцінкою Е. Тоффлера, „синергетична парадигма особливо цікава тим, що вона акцентує увагу на аспектах реальності, найбільш характерних для сучасної стадії соціальних змін: різнопорядковості, нестійкості, різноманітності, нерівноваженості, нелінійних співвідношень, в яких малий сигнал на вході може викликати наскільки завгодно сильний відгук на виході, та темпоральності – підвищеній чутливості до перебігу часу”<sup>1</sup>. „Перевідкриття часу” синергетикою й введення темпоральності у постмодерністську парадигму філософствування виявилися поєднаними і з перевідкриттям унікальності<sup>2</sup>.

Визнаючи природничо-наукову цінність синергетичного підходу, І. Пригожин та І. Стенгерс попереджають проти некритичного перенесення та запозичення ідей і методів синергетики соціальними науками, оскільки, на їхню думку, „пряма аналогія між ними й соціальними чи економічними явищами” та безпосереднє апліцирування синергетичної методології на матеріал соціально-історичного характеру не можуть розглядатися в якості коректних<sup>3</sup>. Оцінюючи безпосередні практичні аплікації синергетичної методології на матеріал суспільно-гуманітарного плану, вони пишуть: „поняття структурної стійкості знаходить широке застосування в соціальних проблемах. Однак ... усіякий раз йдеться про сильне їх спрощення в реальній ситуації”<sup>4</sup>.

На I Міжнародній конференції Німецької Громади Складних Систем також було висловлено думку про те, що екстраполяція синергетичного підходу (безпосередньо в тому вигляді, в якому він

---

<sup>1</sup> Тоффлер Э. Третья волна / Э. Тоффлер. – М., 1999.

<sup>2</sup> Можейко М.А. Идиографизм // Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 389.

<sup>3</sup> Пригожин И., Стенгерс И. Время, хаос, квант / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М., 1994.

<sup>4</sup> Там само.

конституювався в природознавстві) на соціо-гуманітарну сферу, в цілому, є неправомірною (Г. Кюппере та ін.). Однак, на прикладному рівні створення концептуальних моделей динаміки різних соціальних феноменів як процесів самоорганізації, розглянутих із синергетичних позицій, не тільки має надзвичайно широке застосування, але й приносить позитивні результати: із синергетичного погляду досліджено феномен сприйняття бістабільних образів (типу класичного: ваза чи два зустрічних профілі); з цих же позицій Бременським університетом вивчаються процедури сприйняття симетрії. Послугуючись тим же підходом, ми використовуємо мистецтво у процесі розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання, забезпечуючи можливість застосування безлічі варіантів опрацювання одних і тих самих художніх творів та виразних художніх засобів з метою розвитку творчих якостей студентів, наприклад, вправ на інтонування на матеріалі казок О. Пушкіна („ей в приданое дано было зеркальце одно“), байок І. Глібова та І. Крилова („Суд над Вороною й Лисицею“) та ін.

Оскільки соціальні системи завжди вважалися „складними“, то апріорно основи ідеї синергетичного підходу на соціо-гуманітарну сферу, Г. Ніколіс і І. Пригожин висували тезу про те, що „найбільш адекватними для соціальних систем будуть динамічні моделі, що враховують еволюцію та мінливість...”<sup>1</sup>. Спираючись на цю думку, ми розробили й запропонували для експериментальної перевірки в ході формування дослідно-експериментальної роботи структурно-функціональну й узагальнену динамічну моделі організаційно-методичної системи розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи (розділ IV).

У контексті нашого дослідження особливого значення набувають ідеї синергетичного підходу, пов’язані з визнанням *унікальності події, відмовою від універсалізму; інтерпретацією виникнення життя як „події, виключність якої необхідно усвідомлювати” (Ж. Моно)*<sup>2</sup>.

Означений підхід забезпечує можливість розгляду широкого педагогічно-мистецького контексту за допомогою різноманітних нелінійних зв’язків між теоріями, підходами, феноменами, галузями

---

<sup>1</sup> Можейко М.А. Идиографизм // Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 393.

<sup>2</sup> Можейко М.А. Синергетика // Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 925–934.

знань і мистецтва. Він спрямований на розуміння навколишнього світу, культури як багатомірності й багатоаспектності об'єктів і явищ, котрі взаємодіють між собою як усередині предмета, так і з іншими зовнішніми об'єктами, що передбачає створення складного, поліаспектного, гетерогенного продукту<sup>1</sup>.

У педагогіці застосування такого підходу надає змогу розглядати будь-які освітні феномени як складні, відкриті системи, що еволюціонують. Так виникає розуміння того, що системи навчання і виховання не є незмінними, раз і назавжди даними, а перебувають у постійному русі, самовдосконаленні, розробці й впровадженні нових форм і методів: нестандартних – інноваційних – інтерактивних тощо. Тому важливо не лише охопити „саморух” цих об'єктів і передбачити на цій основі, як буде поводитися саме ця, педагогічна система, що вивчається, а необхідно ще й показати, як цю систему можна перетворити, покращити. Отже, такий нелінійний підхід орієнтує педагога на новаторське мислення, що набуває неоціненого значення у кризових ситуаціях, характерних для періоду докорінного реформування освіти, оскільки в нелінійній моделі існує така перевага, як більш реалістичний опис освітніх процесів і можливість отримання на цій основі знання про те, як ефективно керувати ними, адже, як слушно зазначив М. Можейко, головне в управлінні складними системами (якою є і професійно-педагогічна освіта в цілому, й розвиток творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання, зокрема) є не сила, а правильна топологічна конфігурація (архітектура) впливу. Саме вона покликана налагоджувати процеси самоорганізації та упорядкування, що відбуваються в системі за рахунок дії її складових, які можна використовувати конструктивно для розв'язання педагогічних завдань.

У зв'язку з цим принципами самоорганізації, на яких ґрунтується синергетичний підхід, можна вважати: взаємодію і взаємообмін інформацією, прояв ініціативи, спрямованість на самовдосконалення, самореалізацію; здатність знаходити шляхи розвитку без зовнішнього тиску; вступати в діалогічну взаємодію<sup>2</sup>. Ці принципи зумовлені самою сутністю поняття „синергетика” (від гр.

---

<sup>1</sup> Сухомлинська О. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей // Шлях освіти. – 2002. – №1. – С. 13-18. С.15.

<sup>2</sup> Мільто Л.О. Технології розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога // Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології: монографія / В.П. Андрущенко, С.О. Сисоєва, Н.В. Гузій та ін. / за ред. С.О. Сисоєвої, Н.В. Гузій. – К. НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – 183 с. С. 158.

*sinergeia* – спільна дія) й перегукуються з принципами педагогіки співробітництва, адже „спільна дія” і є, за своєю сутністю „співробітництвом”. Таким чином, синергетичний підхід відкриває нові можливості й підвалини для виховання людини: синергетичному способу мислення характерні відкритість, діалогічність, комунікативність. У ньому не ототожнюється раціональність із наявністю знань, а враховується контекстність та багат шаровість мислення<sup>1</sup>, необхідність педагогічної рефлексії, встановлення прямого та зворотного зв’язку між суб’єктами педагогічного процесу тощо.

Синергетичний підхід до розробки технологій педагогічної діяльності надає, на думку Г. Коджаспірової, можливість підвищити її евристичний потенціал<sup>2</sup> і сприяти реалізації у ній ідей „педагогіки свободи”, що уможлиблюється завдяки визнанню *самоорганізації* системи як здатності її до саморозвитку, самозародження, детермінованого не стільки і не тільки потоком інформації та діями ззовні, скільки своїми внутрішніми можливостями. У зв’язку із цим влучною вважаємо думку Г. Коджаспірової, що самоорганізація – це процес, закономірності якого є універсальними для усіх об’єктів і проявляються у здатності неспецифічного впливу породжувати специфічний наслідок, тобто викликати в однорідному середовищі неоднорідність, впорядкованість<sup>3</sup>.

Усвідомлення цих закономірностей дозволяє застосовувати установки синергетичного підходу стосовно використання мистецтва у процесі розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи, а саме:

- усвідомлювати процес розвитку творчої індивідуальності студента не як лінійний рух, а як рух крізь „точки біфуркації” (розгалуження вибору й самостійне вибудовування індивідуальної траєкторії розвитку);
- спрямовувати педагога на надання кожному студенту педагогічної підтримки й допомоги в накопиченні індивідуального досвіду вибору.

Завдяки цьому уможлиблюється, на нашу думку:

---

<sup>1</sup> Горшкова В.В. Философия образования взрослых как методологический интегратор новой концепции образования / В.В. Горшкова // Философия образования. – 2003. – № 7. – С. 76-83.

<sup>2</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология / Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 240.

<sup>3</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология / Г.М. Коджаспирова.. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 95.

- 1) доцільне поєднання факторів управління розвитком творчої індивідуальності майбутнього педагога ПТНЗ, з урахуванням його індивідуально-типологічних особливостей та характеру ситуацій, в яких відбувається його професійно-педагогічна підготовка;
- 2) зміна авторитарного стилю управління на індивідуально-особистісно орієнтований;
- 3) самоорганізація й саморозвиток студентів на основі постійної та активної взаємодії їх з естетичним розвивальним освітнім середовищем;
- 4) „розуміння умовності педагогічних догматів та того, що педагогічні закони носять вірогіднісний характер” (О. Праслова).

Використання мистецтва у розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога ПТНЗ ґрунтується також на ідеях ***еволюційно-синергетичного підходу*** щодо історичного нелінійного розвитку цінностей та категорій (аксіологічних, педагогічних, естетичних, художніх тощо), що зумовлює розширене й конкретизоване розуміння сутності даного процесу, усвідомлення його цілісності, багатоманітності та невичерпності.

Проаналізовані вище філософські та наукові підходи, створюючи ґрунтовні підстави для цілісного й всебічного розгляду проблеми використання мистецтва в системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання, складають загальнонаукову методологію нашого дослідження і створюють підстави для обґрунтування його концепції.

#### **1.4. Концепція дослідження**

Викладене у попередніх підрозділах монографії створює наукові підстави для формулювання концептуальних засад дослідження проблеми використання мистецтва у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання.

Останні ґрунтуються на основних положеннях Конституції України, Законів України „Про освіту”, „Про професійно-технічну освіту”, Постанови Верховної Ради України „Про стан і перспективи розвитку професійно-технічної освіти в Україні”, змісті Національної

...доктрини розвитку освіти, Державної національної програми „Освіта” (Україна ХХІ століття)”, Концепції розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні, Концепції виховання творчої особистості (В. Моляко); Моністичної концепції багатовимірного розвитку особистості (В. Моргун); Концепції естетичного виховання учнівської молоді (І. Зязюн, О. Семашко), Концепції професійно-художньої освіти (В. Радкевич); Концепції естетичного виховання учнів середніх загальноосвітніх навчальних закладів (Л. Масол); Державної програми „Вчитель”, „Положення про ступеневу систему світи в Україні”, „Положення про ступеневу професійно-технічну освіту” та інших законодавчих і нормативних документів, що регламентують діяльність закладів професійної та професійно-педагогічної освіти.

Поняття „концепція” є базовим у науці, оскільки виражає певний спосіб бачення, розуміння, трактування явищ, предметів, процесів і репрезентує провідну думку та конструктивний принцип, які реалізують визначений задум у тій чи іншій теоретичній знаннєвій практиці<sup>1</sup>. Наприклад, філософсько-соціологічна концепція особистості узагальнює і розкриває те загальне й особливе, що становить зміст реальних особистостей, залучених до певного конкретно-історичного типу суспільних відносин. Отже, концепція задає бачення, логіку і засоби опису явищ і процесів у досліджуваній галузі. Вона задає рух „від концептів до конструктів” у розгортанні логіки дослідження педагогічного процесу або явища.

О. Новіков зазначає, що поняття „концепція” використовується в науці у двох смислах: 1) як провідна (базова) ідея, головна думка чого-небудь, викладена у короткому ємному формулюванні; 2) як синонім теорії, що становить собою струнку систему взаємопов’язаних тверджень та доведень, що розгортаються з базової ідеї у сукупності концептуальних положень, принципів, факторів, умов, механізмів, вимог, процедур, схем міркувань, моделей тощо<sup>2</sup>. Таким чином, структура концепції охоплює: базову ідею дослідження; концептуальні положення, що її конкретизують і розвивають; обґрунтування вихідних принципів, на яких ґрунтується досліджуване явище чи процес, а також універсальних для даної теорії законів; побудову ідеалізованої (концептуальної) схеми

---

<sup>1</sup> Абушенко В.Л. Концепция // Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С.509.

<sup>2</sup> Новиков А.М. Докторская диссертация?: пособие для докторантов и соискателей учёной степени доктора наук / А.М. Новиков. – 3-е изд. – М.: Эгвес, 2003. – 120 с. С. 73.

(моделі, об'єкту) описуваної галузі з „прописуванням” основних зв'язків між її елементами (структурно-організаційний зріз предметного поля), на яку проєцируються інтерпретації усіх тверджень теорії; логічну схему теорії, що містить множину припустимих усередині її правил виведення, способів доведення й принципів її оформлення; мовний тезаурус, синтаксис як норми побудови правильних мовних висловлювань й пред'явлення отриманих результатів; інтерпретаційну схему, що програмує можливість переходу від концептуальної (рідше – фундаментальної) схеми до рівня фактів і процедур спостереження та експерименту (що задають операційний смисл теорії); сукупність законів і тверджень, логічно виведених з фундаментальної теоретичної схеми; гіпотез, що впливають з теорії, але обґрунтовуються емпіричними даними<sup>1</sup>.

Отже, концепція становить собою систему логічно пов'язаних тверджень, інтерпретованих на ідеалізованих предметностях, які референтують той чи інший фрагмент дійсності, що вивчається. Концепція в значенні теорії є мережею (цілісністю) конструктів, побудованих з вихідних концептів і пов'язаних певною сукупністю виведених висловлювань стосовно них<sup>2</sup>. Як форма достовірного наукового знання про деяку сукупність об'єктів, вона визначає методи пояснення й передбачення явищ і процесів даної предметної галузі (тобто усіх явищ і процесів, що описуються даною теорією)<sup>3</sup>.

У педагогічній науці концепція тлумачиться як „стала точка зору, певний інваріант, ідеал у розв'язанні педагогічних завдань, вихідна теорія чи сукупність теоретичних положень, ідей або переконань щодо природи, сутності, мети навчання і виховання, а також педагогічної діяльності в цілому, що є усталеними в науковій та педагогічній спільноті, дають змогу сформулювати й впровадити цілісні моделі педагогічної освіти<sup>4</sup>.

Осмислення даного визначення, проведений аналіз стану проблеми та уточнення поняттєвого апарату дослідження дозволили нам сформулювати його концепцію, яка становить собою наукову характеристику єдності конкретних педагогічних ідей, що

---

<sup>1</sup> Абушенко В.Л. Концепция // Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С.509.

<sup>2</sup> Абушенко В.Л. Концепция // Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С.509.

<sup>3</sup> Новиков А.М. Докторская диссертация?: пособие для докторантов и соискателей учёной степени доктора наук / А.М. Новиков. – 3-е изд. – М.: Эгвес, 2003. – 120 с. С. 34.

<sup>4</sup> Соколова І. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: монографія / І.В. Соколова / за ред. С.О. Сисосвої // МОН України. АПН України. ПООД. – Маріуполь. – Д.: АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с. С.20.



забезпечують спрямованість процесу професійної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ на розвиток їхньої творчої індивідуальності засобами мистецтва.

*В основу концепції покладено базову ідею, згідно з якою розвиток творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання як сутнісної системної якості, що інтегрує в собі компоненти усіх рівнів його функціонування як людини та як професіонала, відбуватиметься більш ефективно за умови ґрунтування його на засадах не сциєнтистської, а науково-мистецької парадигми освіти, що передбачає інтеграцію мистецтва до змісту усіх складових професійної підготовки студентів професійно-педагогічних навчальних закладів як організаційно-методичної системи розвитку їхньої творчої індивідуальності, у межах предметно-інтегративної динамічної моделі цієї підготовки. Організований таким чином навчально-виховний процес стає, по суті, процесом самодертермінації, вільної самореалізації та неперервного саморозвитку творчої індивідуальності студентів, що виявляється в різних видах їхньої творчості, адже „творчість – це індивідуальність, яка вільно реалізує себе”<sup>1</sup>.*

Викладемо **вихідні положення концепції**:

Творча індивідуальність педагога професійного навчання є сутнісною характеристикою й критерієм рівня його педагогічної майстерності. Вона становить собою системне інтегративне особистісне утворення, що охоплює сукупність мотиваційних, інтелектуальних, емоційно-вольових та професійних якостей і властивостей творчої особистості педагога ПТНЗ і характеризує його професійну педагогічну самосвідомість, рівень творчої педагогічної діяльності та його творчий потенціал.

Педагог професійної школи як творча індивідуальність є *гармонізатором педагогічної взаємодії, педагогом-митцем*, який поєднує в собі якості *педагога-майстра* і *педагога-творця* і завдяки цьому досягає найвищого рівня педагогічної діяльності, який можна назвати педагогічним мистецтвом.

Творча індивідуальність педагога професійного навчання завжди відображає його суб'єктність, спрямованість на неперервний

---

<sup>1</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология /Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 31-32.

творчий саморозвиток, прагнення до творчого самовиявлення і самоактуалізації.

Розвиток творчої індивідуальності майбутнього педагога професійної школи як сутнісної якості його особистості є важливим і складним завданням, що висувається сьогодні у центр уваги професійної педагогіки. Актуальність його розв'язання зумовлена тим, що сучасне суспільство все більше потребує непересічної, яскравої, творчої особистості в усіх сферах виробництва, яка є не просто *виконавцем* покладених на неї завдань та обов'язків, провідником чужої волі, а сама визначає пріоритети свого розвитку, прагне до постійного самовдосконалення упродовж життя, розвитку своєї особистості та професійної діяльності, пошуку нових ефективних способів її організації та здійснення у швидко змінюваному світі, тобто є *творцем* цього світу й самої себе.

Необхідність розв'язання даної проблеми зумовлюється тим, що сучасні професійна та вища школа, які зазнали впливів командно-адміністративної системи та автоританої педагогіки знань, хоча й відчують потребу у переорієнтації навчально-виховного процесу на гуманістичних, творчих засадах, не спроможні ефективно здійснювати таку діяльність, оскільки вона потребує перевороту у свідомості, формах і методах роботи, пошуку її нових ефективних засобів та розробки технологій їх впровадження – до чого сучасні заклади освіти часто не готові в силу інертності мислення педагогів та адміністрації, страху перед змінами; відсутності належних матеріально-технічних умов; браку часу й несформованості потреби у постійному професійному самовдосконаленні; надання переваги „надійним”, перевіреним часом репродуктивним підходам педагогічної діяльності перед творчими, що вимагають постійного пошуку і є більш педагогічно ризикованими. Це зумовлює такий стан, коли творчий ентузіазм молодого викладача, який приходить після закінчення професійно-педагогічного навчального закладу до ПТНЗ з великою кількістю творчих планів і задумів, „розбивається” через певний час об стіну байдужості, а нерідко й нерозуміння з боку своїх старших колег і він доходить висновку, що краще „робити, як усі”, „не висовуватися”, поступово перетворюючись на „досвідченого” викладача, який з посірілим від часу конспектом озвучує перед своїми учнями завчені напам'ять наукові „істини”, що вже давно втратили свою актуальність. Ситуація загострюється й тим, що вироблені у попередні десятиліття педагогічні підходи мали

безособовий, суб'єкт-об'єктний характер, а не зверталися до внутрішнього, особистісного світу кожного вихованця. Вони спрямовувалися лише на трансляцію-репродукцію знань, умінь і навичок, відповідно до визначеного стандарту, а не на виявлення та розвиток її здібностей і творчого потенціалу, її неповторної індивідуальності. Навчальні заклади, в яких превалювали такі шаблонні, убезособлені підходи до здійснення педагогічної діяльності, практикувалося „втискання вихованця” у суворо визначені рамки, позбавляли його свободи й водночас, ініціативності, відповідальності за виконання дорученої справи і в такий спосіб відчужували його спочатку від знання, процесу професіоналізації, а у майбутньому – й від його професійної діяльності, що призводило до повної байдужості як до процесу її здійснення, так і до її результатів.

Тому сьогодні розвиток творчої індивідуальності як провідної характеристики вільної й відповідальної особистості виступає на передній план професійної підготовки і майбутнього фахівця й педагога професійної школи, який його виховує, адже маючи творчу індивідуальність, майбутній педагог ПТНЗ може компенсувати завдяки їй навіть недостатню професійну компетентність, оскільки зуміє інтуїтивно знайти оптимальний для даної ситуації вихід, завдяки відчуттю стилю („добре-недобре”, „красиво-некрасиво”). Ця проблема потребує комплексного й багатоаспектного розв'язання, що зумовлюється специфікою професійної та професійно-педагогічної освіти.

Традиційне розуміння означених систем пов'язується передусім із технічним аспектом. Тому й термін „професійно-технічна освіта” настільки міцно закріпився у назві цієї системи, що незважаючи на те, що сама вона вже давно переросла лише технічні межі, його так важко на законодавчому рівні змінити на більш широкий і ємний термін „професійна освіта”. Акцент лише на технізації професійної освіти має небезпечні наслідки у гуманістичному (а через це і в економічному, політичному та ін.) плані, оскільки зумовлює підміну творчості технологічністю, „конвейєрністю”, штампом; витіснення морально-етичних аспектів професійної діяльності прагматичною доцільністю, що нерідко має руйнівні наслідки як в екологічному, так і соціальному планах; недооцінювання естетичного аспекту виробленої продукції підриває престиж України в світі, не дозволяючи їй вийти на рівень повноправного партнерства та конкуренції з іншими країнами-виробниками.

Отже, усвідомлення неспроможності технократичного підходу у професійній і зокрема, у професійно-педагогічній освіті, гостро ставить проблему пошуку шляхів її гуманізації й забезпечення творчого розвитку професіонала, формування його як творчої неповторної індивідуальності. Це закономірно зумовлює необхідність звернення до культурологічних засад професійної підготовки фахівців, до витоків духовності й творчості, що лежать у багатстві загальнолюдської та національної культури.

Входження особистості в культуру розглядається сучасними вченими як процес „засвоєння нею не лише змісту культурного досвіду, але й прийомів та способів культурної поведінки і мислення”<sup>1</sup>. Ефективним засобом „входження” в культуру, який в силу своєї творчої природи, ексклюзивності, унікальності й неповторності здатний розвивати творчу індивідуальність людини, є мистецтво.

Останніми роками в освіті все ширше використовуються його педагогічні можливості у зв’язку з впровадженням інтерактивних методів та креативних технологій до процесу формування професійної компетентності та розвитку професійно значущих якостей майбутнього фахівця. Це означає, що сучасна педагогічна громадськість поступово доходить до визнання необхідності освоєння потужного освітнього, виховного та розвивального потенціалу мистецтва й використання його у навчально-виховній роботі професійних і професійно-педагогічних закладів освіти.

Виникає гостра потреба в розробці та впровадженні до змісту професійної підготовки майбутніх фахівців мистецького компонента; у визначенні фундаментальних засад, цілей, напрямів, змісту, форм і методів розвитку засобами мистецтва творчої індивідуальності педагога професійної школи, який сприятиме розвитку неповторної творчої індивідуальності майбутнього покоління кваліфікованих робітників та працівників інших виробничих та невиробничих сфер в Україні.

Психологічне обґрунтування необхідності впровадження мистецтва до системи професійно-педагогічної освіти надають ідеї І. Зязюна, згідно з якими у формуванні та розвитку особистості усе спирається на її емоції та почуття, а отже, усе має естетичну природу, зумовлену здатністю людини, „сприймаючи, переживати”. Завдяки

---

<sup>1</sup> *Выготский Л.С.* Аномалии культурного развития ребёнка /Л.С. Выготский // Собр. соч.: В 6 т. – М., 1983. – Т.5. Основы дефектологии. – С.326.

цьому мистецтво, яке акумулює в собі емоції й почуття та викликає їх у тих, хто залучається до взаємодії з ним, може через емоційно-почуттєву сферу більш ефективно впливати на формування усіх інших сфер особистості, надаючи особистісного значення залученню учнів та студентів до цього процесу й перетворюючи їх на суб'єктів власного саморозвитку.

Як глибоко особистісна, суб'єктивна, індивідуальна форма людської творчості мистецтво через емоційно-естетичний вплив на внутрішній світ особистості, катарсис, спонукає її до творчості, яка виявляється в індивідуальний спосіб у суб'єктивно близькому для неї виді діяльності, відповідно до обраного нею стилю, жанру, змісту, форми, засобу тощо. Велика різноманітність останніх забезпечує особистості можливість вибору з них тих, які найбільше відповідають її власній індивідуальності і можуть стати дієвими чинниками її розвитку. Тому з метою становлення цієї сутнісної системної інтегративної якості в майбутнього педагога професійної школи доцільним є використання різних видів мистецтва у процесі їхньої професійної підготовки, відповідно до їх спеціалізації (профілю), специфіки навчального предмета, теми конкретного навчального заняття та рівня їхнього професійного й художньо-творчого розвитку.

Особлива важливість використання мистецтва у професійній підготовці майбутнього педагога ПТНЗ зумовлюється тим, що в цієї категорії педагогічних працівників, сферою діяльності яких є переважно виробництво та сфера послуг, процес оволодіння професією зазвичай спрямовується на розвиток технічного мислення й технічної творчості. Це нерідко відбувається на основі ігнорування гуманітарної й гуманістичної складових професійно-педагогічної підготовки. Тому для того, щоб технічне мислення й творча технічна індивідуальність педагога не перетворилися на технократичні, необхідно, на нашу думку, впровадити до змісту їхньої професійної підготовки мистецтво, яке без примусу, природно впливатиме на їхню емоційно-почуттєву сферу, збагачуючи гуманістичним сенсом їхню технічно-технократичну картину світу, надаватиме аксіологічного значення їхній професійно-педагогічній діяльності, гуманізуватиме стосунки між педагогами та вихованцями, формуватиме гуманну творчу індивідуальність педагога, на відміну від технічної – раціональної, зорієнтованої лише на ринок, творчої індивідуальності прагматика, здійснюватиме процес розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів у загальнокультурному,

асіологічному та акмеологічному контексті, не дозволяючи „вимиватися” людським стосункам і розвиваючи здатність професіонала ефективно працювати не лише у сферах „Людина-Техніка”, „Людина-Природа”, „Людина – Знакова система”, а й „Людина-Людина”.

Завдяки такому потужному творчому потенціалу й здатності містити світоглядні орієнтири, виступати основою формування в особистості цілісної картини світу й концепції людини, мистецтво може виступати фундаментальною основою розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання, фасилітатором творчого зростання їхньої особистості, за умов педагогічно доцільної організації взаємодії їх з мистецтвом в процесі професійної підготовки, системоутвірним ядром якої є блок дисциплін педагогічної майстерності.

Погоджуючись з провідними науковцями нашої країни в тому, що педагогічна професія є однією з найбільш масових, а отже потребує масової підготовки, зазначимо, що в умовах масової освіти, яка є панівною в Україні, неможливо повністю індивідуалізувати навчання, виховання та професійний розвиток особистості, адже навіть у невеликій за складом навчальній групі її учасники відрізнятимуться за рівнем здібностей, інтересами, мотивами навчання і неможливо запропонувати у групі кожному свій зміст навчання та свої форми й методи опанування цього змісту. Якщо ж до змісту професійної підготовки майбутніх фахівців ввести на інтегративній основі мистецький компонент, то в силу багатоаспектності мистецтва й невичерпності його смислів і змісту, кожен знайде в ньому те, що буде співзвучним з його індивідуальністю, творчим та естетичним досвідом, а крім того, зможе обрати найбільш зручний для нього спосіб творчого педагогічного опрацювання цього матеріалу за допомогою відповідних форм і методів. Максимально індивідуалізовані завдяки цьому навчальний та виховний процеси будуватимуться на основі гнучких, варіативних навчальних планів і програм, розробка яких буде відбуватися з урахуванням типології творчої індивідуальності студентів. При цьому немає необхідності створювати велику кількість означених програм, оскільки багатоаспектність мистецтва дозволить у межах кількох з них реалізувати індивідуальний підхід до кожного студента, адже мистецтво виступає колективним і водночас індивідуальним каналом впливу на свідомість та поведінку

майбутнього педагога професійного навчання з метою трансляції професійно необхідних знань, формування практичних творчих педагогічних умінь і навичок, розвитку мотивів та звичок до творчої педагогічної діяльності. У процесі колективного сприймання мистецтва, взаємодія між мистецьким твором та реципієнтом все одно має індивідуальний характер і залежить від рівня його естетичної культури, художньо-естетичного та життєвого досвіду, а також настрою й життєвої ситуації, що складається на момент сприйняття художнього твору („тут і зараз”).

Оскільки взаємодія майбутніх педагогів професійної школи з мистецтвом є максимально індивідуалізованим процесом, що залежить від рівня розвитку його особистості (адже кожен може взяти з твору мистецтва рівно стільки, скільки здатний), то слід розвивати в студентів спеціальності „Професійне навчання” мистецький довід, світовид, тезаурус, щоб, залучаючись до мистецтва й художньо-творчої діяльності, вони краще усвідомлювали її творчорозвивальний і особистісний сенс. Тільки за цих умов мистецтво зможе реалізувати свої потенційні можливості в розвитку їхньої творчої індивідуальності.

Кожен студент, залучений до педагогічно-мистецької діяльності, зможе обрати для себе близький йому аспект її змісту та відповідний вид діяльності. Зважаючи на це, навчально-виховну роботу доцільно будувати, використовуючи метод *творчих педагогічних проєктів*, різні форми практичної педагогічно орієнтованої *художньо-творчої діяльності на засадах інтеграції мистецтв*, а також залучати студентів до роботи *художньо-творчих педагогічних майстерень*, утворених відповідно до обраного ними домінантного різновиду мистецтва. Останні реалізують, на нашу думку, ідею А. Макаренка, що педагога слід готувати індивідуально, як митця. Опанування мистецтва у цих майстернях має підпорядковуватися меті практичного розвитку творчої індивідуальності студентів, відповідно до їхніх художньо-творчих здібностей, інтересів та профілю майбутньої професійної діяльності. Крім того, різновиди мистецтва будуть виступати основою арт-терапії в педагогічному сенсі цього слова.

У процесі традиційної професійної підготовки студент нерідко виявляється незалученим особистісно до процесу вивчення навчальних дисциплін, він опановує їх зміст формально, лише заради оцінки, внаслідок чого цей зміст не інтеріоризується, залишається

зовнішнім стосовно його особистості й професійної позиції. Внаслідок цього студент потім не завжди може відтворити його теоретично, а навіть вміючи відтворити – не може застосувати практично. Введення мистецького компонента до змісту професійної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ дозволяє застосувати контекстний підхід до розвитку їхньої творчої індивідуальності. Адже читаючи й аналізуючи педагогічні ситуації в художніх творах, драматизуючи їх у ході навчальних занять, студент проживає ці ситуації; переживає їх, усвідомлюючи, що відчуває кожен з персонажів (а особливо свій), і шукає реальні виходи з цих ситуацій, покладаючись не лише на знання, уміння й навички, а й на інтуїцію, педагогічне творче мислення, педагогічну емпатію, рефлексію, прогнозування і т. ін. Крім того, він не може не імпровізувати у ході виконання ситуацій, адже вони змушують його реагувати на зміну умов їх розв'язання, спричинену діями інших учасників ситуації, тому в майбутнього педагога професійної школи розвивається здатність до педагогічної імпровізації у своєму власному стилі, власній манері. Розігруючи ситуацію, студент має бути виразним і щирим, інакше йому „не повірять” одногрупники, які спостерігають за її ходом та аналізують дії персонажів.

Таким чином, мистецтво неімперативно, але невідворотно, з характерною для нього післядією залучає майбутнього педагога професійного навчання до контексту його майбутньої професійно-педагогічної діяльності й з необхідністю вимагає, щоб він вчиняв адекватно до ситуації, що склалася. При цьому можна програвати різні варіанти розв'язання однієї й тієї ж ситуації, особливо конфліктної, тоді „матриця можливостей”, запропонована для аналізу ефективності розв'язання конфліктних ситуацій (М.Васильєв)<sup>1</sup>, „оживе”.

Розробляючи зміст педагогічно-мистецької діяльності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів, слід обов'язково враховувати, що сприйняття твору мистецтва залежить від ступеня оволодіння ними художньою лексикою й значною мірою залежить від рівня знайомства їх з художнім твором (знайомі твори краще сприймаються, ніж незнайомі завдяки їх впізнаваності й викликаним позитивним естетичним почуттям). Враховуючи це, викладачеві професійно-педагогічного навчального закладу слід добирати для роботи твори, виходячи з актуального досвіду студентів, рівня

---

<sup>1</sup> Васильєв Н.Н. Тренинг преодоления конфликтов / Н.Н. Васильев. – СПб.: Речь, 2002. – 174 с. С. 78.



розуміння ними художньої мови різновиду мистецтва. Адже в історії, як застереження, залишились сумновідомі свідчення поразки ідей різночинницької інтелігенції „ходіння в народ” та „високого мистецтва для народу”, коли у 1904 році „Перша народна виставка картин”, організована Товариством передвижників, на якій експонувалися картини Г. Мясоєдова, М. Касаткіна, В. Маковського та ін., зазнала провалу, не знайшовши поціновувачів серед народу, або коли народ надав перевагу невідомому лубочному письменнику Кассірову перед творами для народу Л. Толстого<sup>1</sup>.

Отже, художньо-творчий і художньо-педагогічний досвід студентів слід поступово розширювати у процесі цілеспрямованого опанування ними різновидів мистецтва та виявлення їх значення для майбутньої професійно-педагогічної діяльності. Вводити мистецький матеріал слід дуже обережно, дозовано, щоб він безпосередньо був пов’язаний з навчальною темою, усвідомлювався студентами як професійно значущий і завжди викликав бажання працювати з ним.

Для цього необхідно перетворити професійну підготовку майбутніх педагогів ПТНЗ на організаційно-методичну систему розвитку їхньої творчої індивідуальності засобами мистецтва і перевірити ефективність її функціонування за допомогою динамічної предметно-інтегративної моделі означеної системи.

Згідно з науковим визначенням моделі, вона становить собою „систему об’єктів або знаків, що відтворює деякі сутнісні ознаки системи оригіналу”<sup>2</sup>. Наявність відношення часткової подоби дозволяє використовувати модель в якості заступника або представника системи, що вивчається<sup>3</sup>. Відносна простота моделі робить таку заміну особливо наочною. Тому ми погоджуємося з О. Пехотою, що створення спрощених моделей виступає дієвим засобом перевірки істинності та повноти теоретичних уявлень про деяке явище чи процес<sup>4</sup>, а, якщо розглядати модель в контексті нашого дослідження, то слід зазначити, що вона запускає в дію механізм саморуху майбутніх педагогів ПТНЗ (за підтримки викладача професійно-педагогічного закладу освіти) до оволодіння ними педагогічним мистецтвом як піднесеним мистецько-творчим

---

<sup>1</sup> Кривцун О.А. Эстетика / О.А. Кривцун. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 434 с. С. 231.

<sup>2</sup> Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: монография / под общ. ред. И.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 281 с. С. 144.

<sup>3</sup> Психология: Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп.. – М.: Политиздат, 1990. – 216 с.

<sup>4</sup> Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: монография / под общ. ред. И.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 281 с. С. 144-145.

процесом професійно-педагогічної діяльності, в якому яскраво виявляється їхня творча індивідуальність.

Впровадження динамічної предметно-інтегративної моделі організаційно-методичної системи розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи засобами мистецтва ґрунтується на методологічній позиції, сутність якої полягає у визнанні того, що уся сукупність його індивідуально-професійних проявів становить собою систему різних форм та рівнів суб'єктивного відображення ним своєї творчої і професійної індивідуальності. *Чим більш глибоко та об'єктивно майбутній педагог професійної школи уявляє собі особливості своєї творчої індивідуальності, усвідомлює значення мистецтва як чинника та засобу її розвитку, тим краще може використовувати його педагогічні можливості для досягнення ефективності власної професійної діяльності й тим більшим професійним і творчим потенціалом володіє.*

Розуміння майбутнім педагогом професійного навчання змісту й структури власної творчої індивідуальності, її смислотвірних компонентів дозволяє йому створити в ході професійної підготовки адекватний образ Я й на цій основі науково переосмислити свою особистісно-професійну Я-концепцію. Завдяки цьому теоретична модель, як справедливо зазначає О. Пехота, виступає регулятором професійного саморозвитку творчої індивідуальності педагога в ході його професійно-педагогічної підготовки<sup>1</sup>.

Пропонована нами динамічна предметно-інтегративна модель організаційно-методичної системи розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних закладів освіти передбачає поєднання предметного вивчення ними фахових, суспільно-гуманітарних, загальнонаукових та психолого-педагогічних дисциплін з впровадженням інтегрованих професійно орієнтованих педагогічно-мистецьких курсів, у яких опанування знань студентами відбувається на основі взаємопроникнення педагогічного та мистецького компонентів і має професійно-педагогічну спрямованість.

Головним елементом моделі є блок дисциплін „Педагогічної майстерності”, що охоплює базовий навчальний курс „Основи педагогічної майстерності”, елективний спецкурс „Педагогіка

---

<sup>1</sup> Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: монография / под. общ. ред. И.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 281 с. С. 144.

мистецтва” і варіативний педагогічно-мистецький спецпрактикум „Творчі мистецько-педагогічні майстерні”, які розширюють зміст „Основ педагогічної майстерності”, доповнюють традиційне викладання фахових предметів і надають цілісності, завершеності й універсальності професійно-педагогічній підготовці майбутніх педагогів ПТНЗ.

Елективний спецкурс „Педагогіка мистецтва” характеризується інтегративним характером змісту, що виявляється в його спрямуванні на забезпечення єдності теоретичних знань та усвідомленого на їх основі емпіричного досвіду, який було накопичено в процесі вивчення окремих педагогічних, психологічних та суспільно-культурологічних предметів. Після вивчення цього спецкурсу пропонуємо переходити до опанування варіативного педагогічно-мистецького спецпрактикуму „Творчі мистецько-педагогічні майстерні”, який охоплює три варіанти майстерень: художню, музичну, театральну-хореографічну. Зміст діяльності майстерень має передусім, практичне спрямування і не тільки вводить майбутніх педагогів ПТНЗ до світу мистецтва, а й розкриває перед ними його невичерпні педагогічні можливості.

Координація викладання запропонованих нами дисциплін з іншими навчальними дисциплінами дозволить подолати однобічність професійного розвитку майбутніх педагогів, максимально розкрити їхню творчу індивідуальність засобом самоактуалізації закладених в кожному з них художніх, педагогічних та творчих здібностей на основі інтеграції чуттєвообразних, метафоричних і логічних елементів пізнання, їхнього взаємозбагачення та впливу на формування здатності майбутнього педагога професійного навчання до більш тонкого, диференційованого переживання і розуміння педагогічних явищ.

У ході опанування цього блоку дисциплін студенти, окрім вивчення теоретичних положень щодо педагогічних можливостей використання мистецтва у навчанні, вихованні та розвитку особистості учнів ПТНЗ засобами мистецтва, мають залучатися до проведення семінарів-тренінгів, зміст яких базується на використанні домінантного виду мистецтва, що є не самоціллю, а засобом розвитку їхніх якостей і властивостей особистості, які, своєрідно поєднуючись, утворюють їхню творчу індивідуальність.

Реалізація запропонованої динамічної предметно-інтегративної моделі сприятиме оптимізації процесу засвоєння студентами наукових

знань через вплив на їхні емоції й почуття та інтелектуальне освоєння дійсності через її емоційно-образне переживання й „проживання”. Тому вона може виступати основою розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога як найважливішої характеристики його педагогічної майстерності.

Ще одним твердженням, на якому базується наша концепція, є те, що мистецтво виступатиме ефективним педагогічним чинником розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів, якщо їхня *професійно-педагогічна підготовка буде будуватися як система умов їх професійного розвитку і саморозвитку* на основі усвідомлення власних професійних можливостей та розробки програми неперервного професійного і творчого зростання (до того ж, як наголошує О. Пехота, на будь-якому етапі професійної діяльності<sup>1</sup>). Впровадження мистецтва до цієї системи має відбуватися на всіх рівнях її функціонування.

Використання мистецтва у процесі професійної підготовки студентів професійно-педагогічних закладів освіти зумовить зміну стилю педагогічної взаємодії учасників навчально-виховного процесу, перетворюючи його на співтворчість, адже мистецтво й творчість – несумісні з авторитаризмом. Зважаючи на те, що людині, за І. Зязюном, в принципі, неможливо щось прищепити, виховати в неї те, чого вона сама не хоче, якщо вона не розуміє значущості в її житті культури і моральних норм для себе особисто, не пов’язує їх із своїм власним досвідом<sup>2</sup>, ми виходимо в дослідженні з позиції, що в педагогічному процесі дуже важко досягти успіху, впливаючи лише на інтелектуальну сферу особистості. Мистецтво ж, втілюючи найвищі духовні смисли, володіє величезною силою морального впливу, який, за твердженням Ф. Шіллера та Й. Гете, інколи буває більш ефективним, ніж закон та релігія, оскільки впливає не з імперативності релігійних чи правових норм, а з внутрішніх моральних потреб особистості, з її власних бажань, зумовлених емоціями й почуттями. Через них мистецтво впливає на свідомість і підсвідомість людини, її установки й ціннісні орієнтації, переконання і мотиви поведінки, творчу активність і професійну діяльність. У

---

<sup>1</sup> Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: монография / под общ. ред. И.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 281 с. С. 3.

<sup>2</sup> Зязюн І.А. Естетичні засади розвитку особистості // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С.14-36. С. 14

цьому процесі воно проникає до внутрішнього світу особистості й взаємодіє з її життєвим і художнім досвідом, з глибинними підвалинами “Я” людини. Цю амбівалентну, двопланову і водночас цілісну взаємодію науковці визначають як “бінарно-опозиційну”, тобто таку, що передбачає водночас і соціалізацію особистості – включення її до суспільних зв’язків і професійних стосунків, і її персоналізацію – утвердження людини в її самоцінному значенні, поглиблення її особистісного начала і усвідомлення своєї «самості».

Узявши до уваги здатність мистецтва забезпечувати свободу особистості, її вільний художньо-творчий розвиток, вважаємо за доцільне впроваджувати його до навчально-виховного процесу в професійно-педагогічних закладах освіти як засіб педагогіки свободи (С. Гессен, І. Зязюн), який найефективніше сприяє розвитку творчої індивідуальності студентів, адже, на наше глибоке переконання, поза свободою вона існувати не може. У педагогічному процесі студентам має бути надана свобода вибору як необхідних їм знань, так і способів їх отримання, а отже, має бути забезпечений максимально вільний доступ як до джерел інформації, так і до інноваційних технологій гуманістичної, культуровідповідної освіти, що дозволяють реалізувати їхні запити на цікаве і змістовне навчання, відповідно до їхніх інтересів та індивідуальних особливостей. Такі можливості надає мистецтво, яке сприяє встановленню толерантних, суб’єкт-суб’єктних відносин між педагогами і студентами. Тому його доцільно впроваджувати до навчально-виховного процесу різних закладів освіти, незалежно від фаху майбутніх спеціалістів та наявності в них спеціальних художніх здібностей, оскільки під його впливом „поступово формується цілісна й творча індивідуальність, а формування особистісних якостей завершується в процесі виховання на основі розвитку індивідуальних якостей особистості”<sup>1</sup>.

Здійснюючи дослідження, ми виходимо з ідеї, відстоюваної психологами й педагогами-гуманістами, що „талант – це лише 10% здібностей і 90% праці над собою” (К. Станіславський) „талановитим є кожний, але міра й сфера його застосування різні” (Ю. Азаров)<sup>2</sup>, „геніальність є якістю кожного. Це особлива напруженість цілісного духу людини, а не спеціальний дар. Це вищі людські здібності”

---

<sup>1</sup> Анчуков С.В., Венцлав С.С. Развитие индивидуальности средствами искусства: монография / под ред. М.А. Верба. – СПб.: Ризограф НОУ „Экспресс», 2004. – 275 с. С. 17.

<sup>2</sup> Азаров Ю.П. Тайны педагогического мастерства: учеб. пособие. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во «МОДЭК», 2004. – 432 с. С. 43.

(М. Бердяєв); талант є здібність „зірватися з ланцюга” (А.Маслоу), це здібність висувати й розв’язувати надзавдання<sup>1</sup>.

Як свідчать дослідження педагогів і психологів, кожна дитина є талановитою від природи і дуже любить виявляти свій мистецький дар перед близькими їй людьми, але з роками (від 2 до 10-15 років) вона „забуває” про нього і стає, переважно, „як усі”<sup>2</sup>, особливо якщо займається „серйозною справою”. Мистецтво ж дозволяє особистості „згадати” про свій талант і з новою силою, неповторно розкрити його у мистецькій (а завдяки їй – і в професійній) діяльності.

Виходячи з цього, ми вважаємо, що кожний майбутній і працюючий педагог у короткі терміни може виявити в собі й розвинути свою творчу індивідуальність за умови використання у цьому процесі педагогіки мистецтва й грамотного педагогічного супроводу та підтримки. Принциповим положенням нашого дослідження є те, що розвиток творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання засобами мистецтва – це не розвиток їх як митців, не приведення усіх педагогів до рівня геніїв, а відкриття в кожному з них їхньої творчої унікальності, надання творчого імпульсу її розвитку, захоплення студентів творчим поривом педагогічно-мистецької діяльності, в якій вони вільно, із задоволенням „сходять” до своєї творчої індивідуальності (Ю. Орлов).

Здійснюючи дослідження, ми виходимо з припущення щодо залежності ефективності розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання засобами мистецтва від естетико-розвивального середовища його професійної підготовки, а також від системи педагогічних умов та спеціальних педагогічних заходів, що забезпечують реалізацію педагогічного впливу викладача на студентів засобами мистецтва, впливу на них самого твору мистецтва (його катарсичної педагогічної дії й післядії) та організацію самостійної художньо-творчої педагогічної й художньо-естетичної культурно-мистецької діяльності студентів.

Крім того, впровадження мистецтва до системи розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання є не лише педагогічно ефективним, а й економічно вигідним, адже

---

<sup>1</sup> *Азаров Ю.П.* Тайны педагогического мастерства: учеб. пособие. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во «МОДЭК», 2004. – 432 с. С. 44-45.

<sup>2</sup> *Чембержі М.І.* Розвиток творчої особистості у Київській дитячій Академії мистецтв: концептуальні засади та практичний досвід / М.І. Чембержі // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред. передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 173-192. С. 175.

цей процес не потребує додаткових фінансових вкладень, є цікавою творчою діяльністю, яка має розвивальний характер і сприяє формуванню творчої індивідуальності як в студентів, так і в самих викладачів професійно-педагогічних навчальних закладів.

***Рушійною силою** процесу розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання засобами мистецтва* виступає суперечність між вимогами суспільства до рівня розвитку в них цієї сутнісної системної інтегрованої якості та їхніми реальними можливостями задовольняти цим вимогам, що визначаються наявним рівнем сформованості в них творчої індивідуальності.

***Механізмом** розвитку творчої індивідуальності в майбутніх педагогів ПТНЗ* є ієрархічна система установок на перенесення досвіду художньо-творчої діяльності у сферу професійно-педагогічних відносин.

***Мета** використання мистецтва у розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів* полягає в особистісному залученні їх до творчої, аксіологічно й акмеологічно орієнтованої педагогічно-мистецької діяльності, в якій на засадах діалектичної єдності холізму й елементалізму формується ця сутнісна системна інтегративна якість у взаємозв'язку зі становленням їхньої професійно-педагогічної майстерності.

***Завданнями** використання мистецтва у розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання є:*

1. Створення оптимальних організаційно-педагогічних умов для розвитку творчих обдарувань, педагогічних здібностей та творчої активності студентів; активізації їхніх творчих інтересів та цінностей творчої професійно-педагогічної діяльності.
2. Оволодіння систематизованими знаннями, вміннями, навичками, досвідом творчої педагогічно-мистецької діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до світу, мистецтва й професійно-педагогічної діяльності, що створює передумови для успішного її здійснення, відповідно до здібностей, нахилів, професійних інтересів студентів.
3. Формування в майбутніх педагогів професійного навчання особливого стилю мислення, що охоплює науково-педагогічний, творчий та художній компоненти,

сприяння усвідомленню ними тенденцій розвитку сучасної педагогіки, мистецтва та їх взаємодії і творчого взаємозв'язку у формуванні особистості майбутнього професіонала.

4. Гармонізація усіх складових творчої індивідуальності студентів.
5. Підготовка випускників професійно-педагогічних навчальних закладів до творчої професійної самореалізації протягом усього життя, що відповідає потребам суспільства в мобільних високоосвічених, культурних і талановитих педагогах професійної школи.
6. Пробудження в студентів інтересу до художньо-педагогічної творчості, оволодіння педагогікою мистецтва та формування їхньої спрямованості на творчу професійно-педагогічну діяльність його засобами.
7. Спрямування студентів на досягнення педагогічного ідеалу шляхом забезпечення їх діалогічної взаємодії з художніми творами, їх героями та авторами.
8. Вироблення естетичного ставлення до майбутньої професійно-педагогічної діяльності та бажання виконувати її на найвищому, мистецькому рівні.
9. Формування засобами народного мистецтва національної та соціокультурної ідентичності майбутніх педагогів професійної школи, розвиток в них відчуття національної індивідуальності свого народу, національної свідомості та самосвідомості, толерантного ставлення до інших культур і традицій.
10. Спонування студентів до самовдосконалення та формування потреби у творчому професійному саморозвитку упродовж життя на основі розробки індивідуальної освітньої траєкторії.
11. Вироблення стійкого імунітету проти контркультури та антихудожніх явищ у мистецтві й житті.
12. Розвиток у студентів навичок художнього сприймання (відчуття кольору, форми, естетичних якостей творів мистецтва та явищ оточуючої дійсності тощо), культури та естетики професійно-педагогічної діяльності.



13. Створення умов для гармонійного розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів ПТНЗ у вільний від навчання час у системі гурткової роботи; наповнення мистецтвом життєвого простору студентів; організація естетичного розвивального середовища у професійно-педагогічному навчальному закладі.

Нові вимоги до особистості педагога професійної школи початку ХХІ століття потребують запровадження таких принципів розвитку його особистості, які забезпечують його здатність до творчої професійно-педагогічної діяльності в умовах швидкозмінюваного, технократичного суспільства.

За визначенням О. Рудницької, педагогічні принципи – це набір порад, прийнятих за домовленістю в педагогіці, які не утворюють системи, бо не пов'язані єдиною системоювірною ознакою. Тому вчена вважає важливим обрати вихідну основу для їх виокремлення. Такою основою у нашому дослідженні є процес впровадження мистецтва до системи розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання.

Враховуючи те, що принципи є виразом закономірностей і визначають специфіку цієї діяльності, нами виділено ***провідні принципи використання мистецтва у розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання***, які визначають цілі, завдання, зміст, форми і методи цього процесу, зокрема: принцип педагогічної доцільності і дотримання міри в застосуванні мистецтва у процесі розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів; забезпечення професійно-педагогічної, культурологічної й художньо-творчої спрямованості цього процесу; його естетизації, романтизації (М. Чембержі)<sup>1</sup>; єдності теорії й практики у художньо-творчому та професійному розвитку студентів засобами мистецтва; забезпечення неперервності й наступності художньо-естетичного виховання та художньо-творчого розвитку майбутніх педагогів професійної школи; інтеграції мистецьких та професійних знань у змісті їхньої професійної підготовки; систематичності, послідовності, ненав'язливості й діалогічності спілкування майбутніх фахівців із мистецтвом, що передбачає використання методів, форм та засобів

---

<sup>1</sup> Чембержі М.І. Розвиток творчої особистості у Київській дитячій Академії мистецтв: концептуальні засади та практичний досвід / М.І. Чембержі // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред. передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 173-192. С. 176.

виховання, навчання та розвитку, які мають діалогічний характер і надають студенту можливість для вільної самореалізації у спілкуванні з викладачем, світом культури, творами мистецтва, самим собою; варіативність змісту педагогічно-мистецької діяльності майбутніх педагогів ПТНЗ; стимулювання їхньої власної художньо-творчої активності й самостійності; врахування рівня їхнього художньо-творчого розвитку та художньо-естетичного досвіду; педагогічної виразності педагога, який використовує мистецтво у процесі художньо-творчого розвитку студентів; прогнозування післядії педагогічно-мистецької діяльності, тобто опосередкованості й віддаленості у часі результатів педагогічно-мистецького впливу; визнання здатності майбутнього педагога професійного навчання виступати суб'єктом розвитку власної творчої індивідуальності засобами мистецтва головним засобом та механізмом цього розвитку, що передбачає пріоритет ініціативи суб'єкта у виборі способів життєдіяльності та самореалізації; креативності, який зобов'язує використовувати лише ті педагогічні форми й методи, які створюють умови для творчої самореалізації студента (передусім, засоби мистецтва та художньої творчості); самопізнання, що ставить вимогу до педагогічних методів, засобів та організаційних форм бути методами, засобами й формами самопізнання, а на цій основі – й самовизначення та самореалізації майбутніх педагогів ПТНЗ засобами мистецтва; свободи самовираження й самостановлення студентів засобами мистецтва в процесі їхньої професійної підготовки; єдності оволодіння професійною майстерністю у певній галузі та педагогічним мистецтвом (зв'язку професійної та педагогічної майстерності); відкритості й незавершеності розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання засобами мистецтва.

Ці принципи можна доповнити, творчо адаптуючи до умов досліджуваного процесу педагогічні принципи, розроблені О. Рудницькою<sup>1</sup>:

- принцип довершення естетичного, навчального та виховного впливу мистецтва розвивальним (виражає сутність особистісно зорієнтованого підходу, логіку становлення індивідуальних та професійних якостей і властивостей

---

<sup>1</sup> Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч.-метод. посіб. / О.П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с. С. 92.

майбутнього педагога ПТНЗ, згідно з якою когнітивні процеси завжди випереджають ефект розвитку);

- принцип урізноманітнення видів і форм педагогічно орієнтованої художньо-творчої діяльності студентів професійно-педагогічних закладів освіти в організації педагогічної взаємодії (ґрунтується на закономірному зв'язку розвитку свідомості й діяльності);
- принцип залежності розвитку індивідуальних, особистісних та професійних якостей майбутніх педагогів професійної школи від створених педагогічних ситуацій з використанням мистецтва (акцентує значення вибору таких умов впровадження мистецтва до процесу їхньої професійної підготовки, які сприяють виявленню та формуванню їх творчої індивідуальності, відповідають ситуації, що відіграє роль фактору педагогічного впливу);
- принцип емоційної насиченості й почуттєвої впливовості процесу професійної підготовки студентів (розкриває роль емоцій як регуляторів їхньої навчальної та професійно-педагогічної діяльності). Ми вважаємо дуже слушною думку О. Рудницької, що емоційні переживання (емоції, почуття, настрої, афекти, стреси, пристрасті) супроводжують не тільки художні, але й усі інші пізнавальні акти, активізують або гальмують сприймання, пам'ять, мислення, уяву, впливають на особистісні прояви (інтереси, потреби, мотиви тощо)<sup>1</sup>;
- принцип спонукання до творчого самовираження, що відбиває сучасні соціальні вимоги до підготовки майбутнього педагога професійного навчання як фахівця нового типу, який відчуває себе комфортно за будь-яких змін, відповідно до науково-технічного та культурного прогресу суспільства<sup>2</sup>.

Наведені принципи, які доповнюють один одний, становлять, за О. Рудницькою, органічну єдність, що відображає комплекс вимог до процесу впровадження мистецтва до системи розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання.

Серед *дидактичних принципів* впровадження мистецтва до змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ як системи розвитку їхньої творчої індивідуальності

---

<sup>1</sup> Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч.-метод. посіб. / О.П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с. С. 94.

<sup>2</sup> Там само. – С. 96.

виокремлюємо: принципи науковості, проблемності, наочності, доступності змісту навчального матеріалу в поєднанні з високим рівнем його складності й самостійності студентів у його опануванні тощо.

Серед *принципів виховання*, які зумовлюють зміст та організацію процесу впровадження мистецтва до системи розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів, слід назвати передусім *принцип народності*, що забезпечує національний характер української професійно-педагогічної освіти. Видатні педагоги минулого (П. Блонський, М. Бунаков, В. Водовозов, О. Духнович, П. Каптерев, С. Русова, Л. Толстой, К. Ушинський, С. Шацький та ін.) зазначали, що „поруч із працею незаперечним мотивом життя людини є її національна особність, що виявляється у здатності усвідомлювати себе громадянином своєї Вітчизни, розвиненому почутті народності”<sup>1</sup>. Як справедливо зазначає Г. Філіпчук, „виховання, яке зміцнює й розвиває в людині народність, її розум і свідомість, сприяє розвитку народної самосвідомості взагалі, сильно і сприятливо впливає на розвиток суспільства, його мови, його літератури, його законів, словом, на всю його історію”<sup>2</sup>. Узагальнюючи зарубіжний досвід професійно-педагогічної підготовки, М. Ільїн зробив висновок, що засвоєння народних начал виховання, закладених у народній педагогіці, фольклорі, народному мистецтві, значною мірою впливає на становлення професіоналізму вчителів, сприяє формуванню в них любові до Батьківщини, розумінню національного характеру свого народу. Найбільш розповсюдженою формою реалізації принципу народності у процесі професійно-педагогічної підготовки студентів є включення цих елементів до основних педагогічних курсів та фахових методик. Для студентів професійно-педагогічних навчальних закладів такі можливості надає вивчення народних ремесел та художніх промислів, а також участь у гуртках народних мистецтв. Орієнтація педагога у процесі опанування зі студентами народного та професійного мистецтва на найкращі його зразки, що характеризуються духовністю й утвердженням високих ідеалів, свідчить про реалізацію ним *принципу виховання на високому* (Б.Вишеславцев).

---

<sup>1</sup> Цит. за: Філіпчук Г. Громадянське суспільство: освіта, етнокультура, етнополітика: [монографія]. – Чернівці: Зелена Буковина, 2002. – 488 с. С. 315-316.

<sup>2</sup> Там само. – С. 100.

Впровадження мистецтва до професійної підготовки майбутнього педагога професійного навчання як системи розвитку його творчої індивідуальності сприяє реалізації принципів *гуманізації, гуманітаризації й культуровідповідності* цієї підготовки, які, як основні соціально-педагогічні принципи сучасної педагогіки, передбачають перегляд, переоцінку усіх компонентів педагогічного процесу з позицій їх людинотворчої й культуротворчої функцій.

*Гуманізація* професійної підготовки студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва означає таке його використання, яке забезпечує:

- перехід від педагогіки вимог до педагогіки партнерських, довірливих стосунків;
- толерантне ставлення й довіру до студентів з боку педагогів, розвиток і зміцнення в них почуття власної гідності через утвердження стосунків відповідальної любові, вимогливості й поваги (А. Макаренко);
- прийняття їхніх особистісних цілей, запитів та інтересів;
- створення максимально сприятливих умов для розкриття й розвитку педагогічних здібностей і творчих обдарувань кожного студента, для його повноцінного життя та професійного й життєвого самовизначення;
- плекання індивідуальності, недопущення знеособлення студентів як один з найбільш важливих напрямів гуманізації освіти<sup>1</sup>;
- утвердження стосунків співробітництва і співтворчості між усіма учасниками педагогічного процесу, які реалізуються у взаємодії «студент – педагог», набуваючи різноманітних форм (співдружності, співпереживання, співучасті, співтворчості, співуправління);
- розуміння самореалізації педагога як творчої самореалізації його вихованців;
- подолання складностей педагогічної діяльності моральними засобами (мета не виправдовує засіб);
- порівняння між собою не студентів, а лише результатів їхніх дій;
- визнання педагогом права на помилку вихованців<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология /Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 237.

<sup>2</sup> Газман О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании /О.С. Газман. – М., 1986.

Ідеї гуманізації освіти були проголошені ще П. Юркевичем у його філософії серця: „... почуття людськості дає нашій породі окреме, найвище значіння серед одушевлених істот цього світу, і яке взагалі буває ображене ворожим відношенням однієї людини до другої”<sup>1</sup>. Вважаючи, що людині властивий етично-естетичний погляд на світ, повний співчуття та любові, який виникає з природи її серця, П. Юркевич „на стремлінні серця ґрунтував і те відношення до людей, що ми його можемо назвати специфічно-етичним”<sup>2</sup>.

Етичність педагогічних стосунків, поза якою унеможлиблюється реалізація гуманістичного підходу, багато в чому залежить, за ствердженням К. Роджерса, від готовності дорослого „поділитися своєю владою”<sup>3</sup>. У зв’язку із цим у гуманістичній педагогіці провідними є категорії співробітництва, свободи і самостійного вільного вибору. Здатність до останнього формується в процесі залучення вихованців до ситуацій спонтанного та свідомого вибору, здійсненого під впливом сильних емоційних переживань в умовах простору повної свободи<sup>4</sup>.

У дослідженнях останніх десятиліть (Г. Балл<sup>5</sup>, О. Газман<sup>6</sup>, Г. Коджаспірова<sup>7</sup> та ін.) гуманістичне уявлення про людину передбачає розгляд її як істоти природної (біологічної), соціальної (культурної) та екзистенційної (незалежної, самосуцї, вільної). Ключовою характеристикою екзистенційного виміру є „волездатність”, що розуміється як здатність до автономного, неконформістського існування, до самостійної та незалежної побудови своєї долі та відносин зі світом, реалізації справжнього життєвого призначення.

Ще однією важливою підвалиною утвердження в педагогіці принципу гуманізації є гуманістичне уявлення про те, що внутрішній світ особистості відкривається в акті саморефлексії і що саме тут

---

<sup>1</sup> Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні /Д. Чижевський. – К.: Вид-во „Орія” при УКСП „Кобза”, 1992. – 230 с. С. 201.

<sup>2</sup> Там само. – С. 201.

<sup>3</sup> Коджаспірова Г.М. Педагогическая антропология /Г.М. Коджаспірова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 250.

<sup>4</sup> Коджаспірова Г.М. Педагогическая антропология /Г.М. Коджаспірова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 252.

<sup>5</sup> Балл Г.О. Принцип гуманізації в загальноосвітній та професійній підготовці учнівської молоді / Г.О. Балл // Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки молоді: наук.-метод. посіб. / за заг. ред. В.В. Рибалки. – К.; Тернопіль: Підручники і посібники, 2002. – 388 с. С. 30-52.; Балл Г. Гуманізація освіти у контексті сучасності: психолого-педагогічні орієнтири / Г. Балл // Освіта і управління. – 1999. – № 3.

<sup>6</sup> Газман О.С. Гуманизация воспитания в современных условиях /О.С. Газман. – М., 1996.

<sup>7</sup> Коджаспірова Г.М. Педагогическая антропология /Г.М. Коджаспірова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 237.

розпочинається пошук індивідом свого справжнього „Я”<sup>1</sup>. Значний вплив на цей процес має мистецтво, яке виховує в учасників педагогічного процесу культуру взаємин; формує в них емоційно-ціннісний досвід розуміння людини.

Мистецтво дозволяє зробити більш цікавою й різноманітною професійно-педагогічну діяльність і надавати їй особистісної значущості й творчої спрямованості, завдяки чому студенти професійно-педагогічних навчальних закладів ефективніше оволодівають нею, виступаючи активними її суб’єктами. Принцип суб’єкт-суб’єктного (діалогічного, особистісно орієнтованого) підходу в системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання засобами мистецтва забезпечується його здатністю утверджувати особистісно-рівноправні позиції викладачів і студентів як партнерів у педагогічному процесі. При цьому готовність їх прийняти на себе відповідальність за інших та опікуватись ними визначається ступенем сформованості їхнього гуманістичного світогляду.

Зазначене вище підтверджує значення гуманізації як стратегічної лінії розвитку професійно-педагогічної освіти у відповідності із закріпленими у національних законах про освіту цілями, завданнями та основоположними принципами державної освітньої політики<sup>2</sup>.

Ефективна реалізація принципу гуманізації уможливлюється на основі впровадження *принципів гуманітаризації та культуровідповідності*, які виявляють залежність рівня розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійної школи від рівня засвоєння ним базової гуманітарної культури і передбачають посилення гуманітарної складової змісту освіти.

Останнє виявляється в тому, що в процесі впровадження мистецтва до змісту професійної підготовки студентів професійно-педагогічних навчальних закладів здійснюється гуманітарна експертиза цього змісту, яка передбачає:

- виявлення його впливу на формування в майбутнього педагога ПТНЗ гуманістичного стилю мислення, гуманістичної спрямованості;

---

<sup>1</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология /Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 237.

<sup>2</sup> Мясников В.А. Развитие интеграционных тенденций в образовании на постсоветском пространстве / В.А. Мясников // Магистр-S. – С. 3-11. С. 4.

- з'ясування можливостей пристосування студентами цього навчального матеріалу до власних потреб та інтересів (принцип „WIIFM”: „why is it for me (навіщо це мені?)”);
- аналіз спроможності змісту навчальних дисциплін, збагачених мистецтвом, сприяти підвищенню пізнавальної активності студентів професійно-педагогічних закладів освіти та утвердженню гуманних педагогічних стосунків між викладачами і студентами;
- обґрунтування можливостей інтеріоризації студентами отриманих педагогічно-мистецьких знань<sup>1</sup>, їх поглибленої й систематичної особистісної рефлексії тощо;
- визначення можливостей збагаченого мистецьким компонентом змісту професійної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ впливати на формування їх не просто як творчих, а й як *гуманних* творчих індивідуальностей.

Важливою умовою конструювання нових навчальних планів і програм на основі впровадження до них елементів мистецьких знань має стати врахування культурно-історичних традицій народу, їх єдності із загальнолюдською культурою, що уможливорюється завдяки реалізації *принципу культуровідповідності* професійної підготовки майбутнього педагога ПТНЗ, який означає „співзвучність навчання і виховання вимогам середовища і часу, формування особистості в контексті сучасної передової культури і науки, орієнтацію освіти на культурні цінності, опанування і збереження кращих світових, зокрема, національних, досягнень людства, прийняття соціокультурних норм суб'єктами навчально-виховного процесу та їх подальший розвиток”<sup>2</sup>. Зміст культуровідповідної професійно-педагогічної освіти повинен вводити майбутніх педагогів ПТНЗ до світової культури, розкривати сутність процесу глобалізації, взаємозалежності країн та народів.

Надаючи неоціненного значення культурі як універсальному засобу творчої самореалізації особистості, О. Рудницька справедливо наголошує на тому, що „опанування культури як системи цінностей

<sup>1</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология /Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 267.

<sup>2</sup> Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч.-метод. посіб. / О.П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с. С.46.



сприяє її творчому розвитку”<sup>1</sup>. Адже людина здатна бути носієм і творцем культури тільки тому, що вона „занурена” у соціально-культурне середовище, в той культурний контекст, з якого засвоює свої уявлення, правила життя, способи дій, тому вона вважала вплив культури на людину інтегральним фактором її соціалізації, індивідуальним результатом опанування культурних цінностей суспільства, характеристикою освіченості особистості<sup>2</sup>.

Як засіб реалізації людської творчості, культура характеризується розмаїттям форм і типів свого розвитку, котрі закріплюються і набувають усталених норм та зразків. У такий спосіб складається надіндивідуальна логіка культурного розвитку, що не залежить від конкретної особи, а визначає думки і почуття певної групи людей: соціальної, національної, професійної тощо. Саме це доводить справедливність твердження, що не тільки людина є творцем культури, а й культура творить людину. Вона є тим аспектом суспільного життя, що пов’язаний з наслідуванням, накопиченням цінностей, з їх передачею наступним поколінням. Культура завжди залишається скарбницею досвіду, яку люди постійно збагачують і яка водночас живить цілі покоління людей. Кожний індивід живе і діє в умовах культури, а культура наповнює собою індивіда. У такій взаємодії з культурою людина виступає об’єктом її впливу, носієм культурних цінностей та суб’єктом культурної творчості<sup>3</sup>.

На основі цього можна зробити висновок щодо важливості залучення майбутнього педагога ПТНЗ до предметного світу культурних цінностей, інтеріоризація, трансформація та збагачення яких забезпечує його розвиток. Культуровідповідність професійної підготовки студентів професійно-педагогічних навчальних закладів забезпечується тим, що основи наукових знань, які вони отримують на заняттях з різних дисциплін, вивчаються ними як феномени культури, у контексті загальної культури, як її елементи.

Необхідність забезпечення культуровідповідності як принципу організації професійно-педагогічної освіти зумовлюється, на переконання І. Зязюна, тим, що вона як культурно-історичний феномен є в системному відношенні ізоморфною культурі, виступає частиною культури, що відтворює її в цілісності (єдності інтеграції і

---

<sup>1</sup> Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч.-метод. посіб. / О.П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с. С.48.

<sup>2</sup> Там само. – С.48-49.

<sup>3</sup> Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч.-метод. посіб. / О.П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с. С.48.

диференціації). Оскільки системно зв'язуючою ланкою освіти і культури є людина, то метою сучасної освіти є людина культури, прилучена до всіх досягнень людської культури у такий спосіб, що живе в контексті загальнолюдської культури<sup>1</sup>. Цей принцип передбачає органічну єдність розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання засобами мистецтва із засвоєнням ним знань з історії і культури народу, його мови, звичаїв, традицій, фольклору, етнографії, народного і професійного мистецтва. Цьому сприяє культуровідповідна й “культуротворча освіта”, гуманістичне значення якої полягає в тому, що вона, переорієнтовуючись від „знанняцентризму” до „культуроцентризму”, формує гуманістичний тип особистості, яка не лише споживає культурні цінності, але й примножує їх, особистості як самоцінності і цілі, а не засобу суспільного розвитку”<sup>2</sup>. У культуровідповідній і культуротворчій освіті реалізується зв'язок зовнішнього світу людського буття й внутрішнього світу особистості, внаслідок чого людина обирає для себе такі форми духовного і практичного освоєння оточуючого світу, які надають їй змогу самовизначитися в ньому, не втрачаючи своєї індивідуальності, а, навпаки, розвиваючи її.

На шляху індивідуального розвитку, за спостереженням В. Іванова, спостерігається ряд послідовно змінюваних культурних форм розвитку індивідуальності людини, за яких історичний процес породжує особистість як особливий тип єдності суспільно-людського та індивідуально-самобутнього. Самобутність особистості існує за безпосередньої залежності від багатства її внутрішнього світу, а останній – від накопичених суспільно-культурних надбань<sup>3</sup>.

Принцип культуровідповідності впровадження мистецтва до системи розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання нерозривно пов'язаний з *принципом полікультурності*, що відповідає новим педагогічним реаліями полікультурної (або інтеркультурної, крос-культурної, мультикультурної) освіти<sup>4</sup>. Цей принцип передбачає, з одного боку,

---

<sup>1</sup> Зязюн І.А. Естетичні засади розвитку особистості / І.А. Зязюн // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 14-36.

<sup>2</sup> Зязюн І.А. Гуманістична парадигма в освіті // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. – К., 1996. – 250 с. С. 9.

<sup>3</sup> *Мировоззренческая культура личности: Философские проблемы формирования* / отв. ред. В.П. Иванов. – К.: Наукова думка, 1986. – 292 с. С. 56.

<sup>4</sup> Супрунова Л.Л. Поликультурное образование в современной России: поиск и стратегии // Магистр-S. – № 3. – 2000. – С. 79.

врахування в освіті етнокультурного фактору, а з іншого – створення умов для пізнання й розуміння культури інших народів; прилучення підростаючого покоління до етнічної, загальнонаціональної й світової культур з метою духовного збагачення, а також розвиток планетарної свідомості й формування готовності та вміння жити у багатокультурному середовищі<sup>1</sup>. Це дозволить особистості брати активну участь в економічному, культурному, політичному житті світового співтовариства, що сприятиме утвердженню нацією своєї самобутності, національної індивідуальності, політичної та інтелектуальної самостійності, дозволить їй робити свій внесок у міжнародне життя, в тому числі, у збереження, збагачення та примноження світової й національної культури<sup>2</sup>.

У зв'язку з цим у змісті професійно-педагогічної підготовки майбутнього педагога професійного навчання особлива увага приділяється посиленню її культурологічної та етнокультурної спрямованості, зростанню ролі рідної мови та мистецтва як чинників формування національної та соціокультурної ідентичності особистості студентів. Вважаючи, що реалізація принципу полікультурності в освіті стосується не лише виховних функцій навчальних закладів, але й передбачає відображення у змісті освіти ідей, пов'язаних із характеристикою унікальності конкретної культури у культурній багатоманітності сучасного світу, Л. Супрунова серед основних функцій полікультурної освіти називає: формування в учнів і студентів уявлень про багатоманітність культур у їхньому взаємозв'язку; усвідомлення важливості культурної багатоманітності для самореалізації особистості; виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей; розвиток умінь та навичок взаємодії носіїв різних культур на основі толерантності й взаєморозуміння<sup>3</sup>.

З огляду на це вважаємо, що зміст полікультурної професійно-педагогічної освіти повинен вводити майбутніх педагогів ПТНЗ до світової культури, розкривати сутність процесів глобалізації, взаємозалежності країн та народів, співвідносячи їх з усвідомленням необхідності збереження їх національної індивідуальності та національно-культурної ідентичності їх представників. Крім того, як

---

<sup>1</sup> Супрунова Л.Л. Поликультурное образование в современной России: поиск и стратегии // Магистр-S. – № 3. – 2000. – С.80-81.

<sup>2</sup> Майор Ф., Танган С. Высокий образовательный замысел // Педагогика. – 1996. – № 4. – С.8-9.

<sup>3</sup> Супрунова Л.Л. Поликультурное образование в современной России: поиск и стратегии // Магистр-S. – № 3. – 2000. – С. 80.

наголошує Г.Філіпчук, чим більше отримуватимуть громадяни України знань з національної історії, культури, чим більш підвищуватиметься статус державної мови в усіх сферах, тим більше зростатиме національне почуття в суспільстві і зміцнюватиметься його єдність<sup>1</sup> та усвідомлення національної самобутності й національно-культурної ідентичності.

Прилучення студентів професійно-педагогічних навчальних закладів до світової культури здійснюється на основі *принципу діалогічності*, що передбачає використання діалогу на рівнях: діалогу культур (В. Біблер), педагогічного діалогу як діалогу культур педагога і вихованця<sup>2</sup> (О. Газман) й діалогу студентів з мистецьким твором (О. Рудницька). Призначення цих форм діалогу – впровадження суб'єкт-суб'єктної діалогічної взаємодії педагога і студента, яка відбувається з особистісно-рівноправних позицій їх як партнерів і спрямовується на усвідомлення студентами своєрідності й спільності різних культур, культурної багатоманітності як джерела особистісного й суспільного розвитку, становлення особистості у полікультурному середовищі.

Нам імпонує думка О. Рудницької, яка зазначала, що діалогова стратегія педагогічної діяльності, якій належить пріоритетне місце у гуманістичній концепції освіти, може проявлятися у двох провідних формах: міжособистісного і внутрішнього діалогу, з яких „перша характеризує певний стиль спілкування учасників педагогічного процесу, а друга – зміст і механізми самого мислення”<sup>3</sup>.

Діалогічність є невід'ємною стороною педагогічно-мистецької взаємодії. Усвідомлення активно-діалогової природи спілкування з мистецтвом бере свій початок в ідеях М. Бахтіна та О. Рудницької, які обстоювали думку про те, „що чужі свідомості не можна спостерігати, аналізувати, визначати як пасивний об'єкт. З ними можна тільки діалогічно спілкуватися. Думати про них – означає говорити з ними”<sup>4</sup>. У цьому твердженні приховується, на думку, О. Рудницької, сутність внутрішньодіалогової активності суб'єкта художньої діяльності, результати якої виявляються і в індивідуальній інтерпретації смислу твору, тобто у так званому квазіспілкуванні з його образами та самим автором, і у перебудові власної свідомості.

---

<sup>1</sup> Філіпчук Г. Громадянське суспільство: освіта, етнокультура, етнополітика: [монографія] /Г. Філіпчук. – Чернівці: Зелена Буковина, 2002. – 488 с. С. 23.

<sup>2</sup> Газман О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании /О.С. Газман. – М., 1986.

<sup>3</sup> Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч.-метод. посіб. / О.П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с. С.46.

<sup>4</sup> Там само. – С.65.

Майбутній педагог ПТНЗ, який вступає у процес педагогічно-художнього спілкування зі своїми мотивами, інтересами, смаками, відкриває для себе та інших під впливом мистецтва свою творчу індивідуальність й змінюється внаслідок цього. Усвідомлення себе самобутньою творчою індивідуальністю спонукає його до подальшого її саморозвитку, заохочує до міжособистісного спілкування з іншими суб'єктами педагогічно-мистецької діяльності, в якому обговорюються різні варіанти суджень щодо доцільності запропонованих студентами індивідуальних варіантів розв'язання педагогічних ситуацій, виявляються особливості їхнього індивідуального педагогічного стилю; доречність застосовуваних ними принципів, змісту, форм, методів та засобів професійно-педагогічної діяльності; аналізуються образи педагогів, створені митцями у художніх творах, а також набувають усвідомлення власні творчі педагогічні здібності, мистецькі уподобання, педагогічні та естетичні оцінки й орієнтації. Такі дискусійні розмови стимулюють процес пізнання своєї творчої індивідуальності, творчого потенціалу педагогіки мистецтва і водночас ефективно позначаються на загальному розвитку комунікативності, креативності, педагогічної емпатії, педагогічної рефлексії, які проявляються у здатності до розуміння себе й інших партнерів по спілкуванню<sup>1</sup>.

Впровадження мистецтва до системи розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання створює передумови для застосування *принципу естетизації* професійної підготовки студентів професійно-педагогічних навчальних закладів, який реалізується на різних рівнях і має різні напрями: естетизація простору навчального закладу, естетизація стосунків педагогів та студентів, естетизація педагогічної дії, естетизація мислення й мовлення майбутніх педагогів ПТНЗ тощо.

Так, *естетизація навчального простору* виявляється в естетично довершеному дизайні навчальних приміщень, у педагогічно доцільному й художньо виразному оформленні бібліотеки, актового залу, методичних кабінетів, коридорів та інших приміщень; організації постійно діючих виставок кращих студентських робіт, що мають високий професійний й водночас естетичний рівень; оформленні стендів, присвячених творчій спадщині видатних педагогів та презентації сучасного передового педагогічного досвіду;

---

<sup>1</sup> Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: навч. посіб. / О.П. Рудницька. – К., 1998. – 248с.

унаочненні найбільш важливих теоретичних положень та описів педагогічних і виробничих технологій тощо.

Чималої ваги набуває у цьому контексті естетизація простору навколо закладу освіти: подвір'я, прилеглої території. Створення дизайну ландшафту, затишних куточків на території подвір'я, красивих клумб тощо „грає на потаємних струнах душі вихованців, створює випромінювання такого енергетичного поля, на якому найкраще проростає зерно професії”<sup>1</sup>.

Великого значення надає принципу естетизації М. Чембержі, який наголошує, що внаслідок взаємодії різних естетичних чинників у навчальному закладі виникає особливий духовний простір, перебування в якому створює відчуття психологічного комфорту, свободи й стимулює вихованців до творчості. Постійне, безпосереднє і натхненне спілкування студентів з мистецтвом у цьому середовищі, занурення до нього, багаторазово підсилює педагогічний вплив на них змісту їхньої професійної підготовки<sup>2</sup>.

Принцип естетизації простору навчального закладу доповнюється *принципом естетизації стосунків* учасників педагогічного процесу, що передбачає утвердження у ньому ідей педагогіки добра (І. Зязюн), партнерства, співробітництва (Є. Ільїн), підтримки (О. Газман) і свободи (С. Гессен), викладених у ємній і точній формулі А. Макаренка: „Якомога більше вимогливості до вихованця і якомога більше поваги до нього”. Естетизація стосунків педагогів і студентів сприяє утвердженню „духу навчального закладу”, який впливає не стільки на розум вихованців, скільки на їхні почуття, міцно закарбовується в їхній пам'яті, примушуючи їх діяти й жити, відповідно до неписаних правил і традицій, що склалися у цьому закладі, відчувати особисту відповідальність за їх дотримання й збереження (яскравим прикладом тому є Національний університет „Києво-Могилянська академія”, випускники якого свято зберігають дух і традиції цього навчального закладу й намагаються бути гідними звання „спудея НаУКМА”. При цьому демократичність, притаманна самому стилю функціонування цього закладу освіти, не лише не виключає жорсткої внутрішньої дисципліни, але й безумовно передбачає її).

---

<sup>1</sup> Чембержі М.І. Розвиток творчої особистості у Київській дитячій Академії мистецтв: концептуальні засади та практичний досвід / М.І. Чембержі // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 173-192. С. 190-191.

<sup>2</sup> Там само. – С. 173-192.

*Принцип демократичності* професійної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ полягає у створенні рівних, найбільш сприятливих для кожного студента, можливостей для засвоєння змісту навчальних дисциплін та прояву власних здібностей і власної творчої індивідуальності у близькому для себе виді діяльності, відкриття широких можливостей для його самореалізації (адже нерідко буває так, що студент, якому важче дається опанування теорії, не має собі рівних у педагогічно-мистецьких видах практичної діяльності).

Одним зі шляхів естетизації навчально-виховного процесу зарубіжні (Д. Бест, П. Еббс, Е. Сторр) та вітчизняні науковці (С. Вдович, М. Лещенко) вважають стимулювання розвитку індивідуальних здібностей учнів і студентів, їх творчого самовираження<sup>1</sup>. Цьому значною мірою сприяє навчальна, й особливо позанавчальна діяльність, організована на естетичних засадах і спрямована на романтизацію процесу професійної підготовки, формування професійної гордості й професійної честі майбутніх педагогів ПТНЗ. Впровадження *принципу романтизації* у навчально-виховний процес професійно-педагогічних закладів освіти насичує кожен день перебування студента в ньому особливим сенсом, практично вводить його до майбутньої професії<sup>2</sup>. Реалізується принцип романтизації у системі ритуалів, що викристалізувалися упродовж історії існування навчального закладу, й пронизують різні сфери та етапи його діяльності<sup>3</sup>, починаючи від посвяти абітурієнтів у студенти – й завершуючи врученням дипломів молодим спеціалістам.

Ефективність впровадження мистецтва до системи розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання значною мірою залежить від дотримання *принципу природовідповідності* у розвитку творчої індивідуальності студентів, відповідно до їхніх здібностей, передусім, педагогічних, художніх і творчих, які корелюють між собою.

Вперше цей принцип був сформульований Я.А. Коменським, який, розглядаючи людину, як мікрокосм, вважав, що душевно-духовний світ кожного вихованця несе в собі величезний потенціал таланту та людськості. Упродовж життя людина лише набирається

---

<sup>1</sup> Вдович С. Сучасні зарубіжні концепції естетичного виховання особистості // Професійно спрямоване навчання і виховання особистості: зб. наук. праць / за ред. Г.П. Васяновича. – Львів: ЛДУ БДЖ, 2006. – 288 с. С. 172.

<sup>2</sup> Чембержі М.І. Розвиток творчої особистості у Київській дитячій Академії мистецтв: концептуальні засади та практичний досвід / М.І. Чембержі // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 173-192. С. 190.

<sup>3</sup> Там само. – С. 173-192. С. 191.

мудрості й стає корисною лише тоді, коли визнає за свою головну мету „благополуччя роду людського”<sup>1</sup>. Змістовною метою виховання, що впливала з цього, стало, на думку Г. Коджаспірової, вдосконалення індивідуального мислення й пізнавальних можливостей особистості через розширення її когнітивного й творчого досвіду та виховання в неї прагнення до свободи, усвідомлення власної унікальності<sup>2</sup>. Подальший розвиток цей принцип набув у вченні Ж.-Ж. Руссо. Причому, якщо в Я.А. Коменського природовідповідність є ще досить абстрактною відповідністю педагогічних засобів законам духовного життя людини й загальним законами природи, то в Ж.-Ж. Руссо він означав допомогу вільному й природному розвитку вихованця<sup>3</sup>. Оберігання індивідуального розвитку особистості від зовнішніх природних, спадкових залежностей є, за Е. Фроммом, процесом соціальної фасилітації, який забезпечує їй свободу від спадковості, потреб і звичок, соціальних впливів що заважають повноцінному розвитку людини. Саме такий тип педагогічної взаємодії забезпечує, на думку психолога, формування готовності особистості, яка розвивається, до самостійної постановки проблем та їх розв’язання, розвиток її творчого потенціалу, вміння діяти й жити в нестандартних умовах, у швидко змінюваному світі<sup>4</sup>.

Принцип природовідповідності є дуже подібним до *принципу „сродної праці”*, сформульованого Г. Сковородою, згідно із яким в кожній людині є приховані здібності до певного виду праці, які визначають її схильність до занять нею. Якщо людина обирає для себе вид діяльності, що відповідає її здібностям та схильностям, вона здатна повністю самореалізуватися й принести суспільству найбільшу користь своєю працею, якщо ж, з різних причин, вона обирає для себе „несродну працю”, то стає нещасливою, адже вона не в змозі зреалізувати закладений у ній потенціал і нездатна досягти високих результатів у своїй професії.

У своєму дослідженні ми виходимо з того, що кожен студент професійно-педагогічного навчального закладу є здібним до певного виду мистецтва і може використовувати його у власній творчій професійно-педагогічній діяльності з метою формування творчої

---

<sup>1</sup> Коджаспірова Г.М. Педагогическая антропология /Г.М. Коджаспірова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 938.

<sup>2</sup> Там само. – С. 38

<sup>3</sup> Там само. – С. 39.

<sup>4</sup> Там само. – С. 102.



індивідуальності своїх вихованців. Розвиваючи художні здібності в професійно орієнтованій мистецькій творчій діяльності, майбутній педагог професійного навчання водночас удосконалює й творчі та педагогічні здібності, які значною мірою визначають його творчу індивідуальність.

В умовах утвердження гуманістичної парадигми професійно-педагогічної освіти пріоритетного значення набуває принцип *особистісної зорієнтованості* професійної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ як системи розвитку їхньої творчої індивідуальності, згідно із яким перевага у педагогічному процесі надається розвитку самобутності його суб'єктів як “надпредметного” результату, досягненню якого підпорядковуються всі змістові та процесуальні компоненти освітньої системи<sup>1</sup>. На переконання О. Рудницької, оволодіння власне предметним змістом освіти набуває у зв'язку із цим якісно нового смислу – „не як самоцілі, а як засобу розвитку внутрішнього світу людини, її власного “Я”<sup>2</sup>. Такому “олюдненню знань” сприяє зміна освітніх ідеалів: від засвоєння визначеної стандартом суми ЗУНів – до формування особистісних якостей та „відкриття” творчої індивідуальності суб'єкта, розкриття у навчально-виховному процесі цілісної й гармонійної картини світу, сповненої сенсорних відчуттів, з повноцінним відображенням у ній явищ культури. Обґрунтована вченим нова мистецько-педагогічна концепція становлення особистості виходить з того, що ефективність цього процесу визначається не тільки інформативним змістом предметів навчання, але й тими смислами, які відкриваються суб'єкту в ході їх опанування. Саме ця тенденція визначає сутність гуманітаризації освіти з відповідною їй особистісною спрямованістю процесів її навчання, виховання<sup>3</sup> й професійного становлення. Особистісне забарвлення змісту освіти зумовлює, за О. Рудницькою, такий характер його засвоєння, за якого відбувається своєрідне „зняття” об'єктивного значення матеріалу і виявлення в ньому суб'єктивного смислу. За таких умов пізнавальний та практичний досвід людини стає складовою більш широкого емоційно забарвленого її особистісного досвіду, завдяки якому вона долучається до глибинно-смислового осягнення світу замість одержання формальних предметних знань про нього. Про оволодіння

---

<sup>1</sup> Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч.-метод. посіб. / О.П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с. С.27.

<sup>2</sup> Там само. – С.27.

<sup>3</sup> Там само. – С.27-28.

цим досвідом свідчать світоглядні диспозиції індивіда, ціннісні орієнтації, структура життєвих смислів, свого роду правила самоорганізації його власного внутрішнього світу<sup>1</sup>.

Подібно до набуття досвіду застосування знань, людина у навчально-виховному процесі опановує й досвід виконання атрибутивних функцій становлення себе як особистості. Таким чином, особистісно зорієнтована освіта збагачує і доповнює традиційну освіту гуманістичними цілями, адже, як справедливо зазначає О. Рудницька, передача соціально-культурного досвіду, що становить головну мету освіти, не може бути ефективною, якщо не активізується особистісно-смилова сфера людини<sup>2</sup>.

Особистісна спрямованість професійно-педагогічної освіти уможлиблює досягнення гармонії у відношеннях між індивідом і соціальною сферою життя, що, на думку О. Рудницької можна проілюструвати трьома аспектами навчально-виховного процесу: пізнанням предметного світу, культурою спілкування й потребою в самоосвіті<sup>3</sup>.

У зв'язку з цим особистісно зорієнтована освіта висуває підвищені вимоги до таких особистісних якостей педагога, як усвідомлення ним сенсу своєї професії, вибір цінностей та цілей, особиста відповідальність за вихованців, гуманістична педагогічна позиція, творча побудова навчально-виховного процесу, якість власної педагогічної діяльності тощо (Є. Бондаревська).

Сучасні особистісно орієнтовані освітні технології, зокрема, технології „повного засвоєння знань”, „різнорівневого навчання”, „колективного взаємонавчання”, „включеного навчання”, „модульного навчання”<sup>4</sup> та ін. дозволяють пристосувати дидактичний процес до індивідуальних особливостей учнів і студентів, різного рівня складності змісту освіти, специфічних особливостей конкретного навчального закладу.

Організація професійно-педагогічної освіти за принципом особистісної зорієнтованості впливає на вибір сучасних способів структурування її головних компонентів, змісту, вихідних положень, серед яких поряд з передачею комплексу готових знань чільне місце посідає підвищення самостійності майбутніх педагогів професійного

---

<sup>1</sup> Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч.-метод. посіб. / О.П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с. С.27-28.

<sup>2</sup> Там само. – С. 28.

<sup>3</sup> Там само. – С.27-28.

<sup>4</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология /Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 258-259.

навчання у пошуках необхідної інформації для вирішення проблемних завдань професійно-педагогічної діяльності, емоційно-ціннісне ставлення та творчий підхід до відбору їх змісту<sup>1</sup> з урахуванням індивідуальних особливостей студентів тощо.

Останнє уможлиблюється за умови застосування *принципу індивідуалізації* професійно-педагогічної підготовки майбутнього педагога професійного навчання, який передбачає забезпечення системи зовнішніх психолого-педагогічних умов супроводу його професійного саморозвитку, за якої він би брав на себе відповідальність за свою професійну долю й міг науково обгрунтовано вдосконалювати свою професійну індивідуальність<sup>2</sup>.

Аналіз наукових досліджень, присвячених цій проблемі (К. Абульханова-Славська, І. Бех, Л. Виготський, А. Петровський, І. Резвицький, С. Рубінштейн та ін.), показує, що індивідуалізація професійної підготовки студентів професійно-педагогічних закладів освіти є досить самостійним процесом, який, на думку О. Пехоти, „має здійснюватися таким чином (у змістовному, ціле-мотиваційному та технологічному відношенні), щоб професійна сутність кожного конкретного майбутнього педагога стала однією з найважливіших цінностей означеної підготовки. Вона має стати такою стратегією навчання, яка дозволить майбутньому педагогові бути повноправним суб'єктом професійного розвитку<sup>3</sup>”.

Принцип індивідуалізації отримує у сучасних умовах нове осмислення й означає аксіологічну спрямованість на індивідуальний розвиток людини як на мету та на загальнолюдські цінності як основні координати сучасної освіти<sup>4</sup>.

Плідним з наукової точки зору є, на нашу думку, розгляд Л. Мільто, І. Резвицьким, С. Раппопортом та Г. Тульчинським процесу індивідуалізації особистості в єдності з її соціалізацією, яку вони вважають основною передумовою першої, глибоко індивідуальним вираженням суспільних відносин, перетворенням їх особистістю на своє індивідуальне надбання, її самовизначення, основним наслідком якого є вибіркове ставлення до світу, неповторність осмислення нею дійсності. Нам імпонує думка цих

---

<sup>1</sup> Харченко П.В. Розвиток особистості педагога-музиканта як умова становлення його професіоналізму / П.В. Харченко // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 75-92.

<sup>2</sup> Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: монография / под. общ. ред. И.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 281 с. С. 143.

<sup>3</sup> Там само. – С. 147.

<sup>4</sup> Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности / О.С. Гребенюк. – Калининград, 1995. – 561 с. С.8.

вчених, що особистість стає тим більш унікальною, чим більше вбирає в себе соціально-цінний досвід<sup>1</sup>.

Ефективна індивідуалізація процесу професійної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ може відбуватися лише на основі диференціації її змісту, видів, форм і методів, відповідно до здібностей, схильностей, інтересів та мистецьких переваг студентів, їхніх психофізіологічних особливостей, тобто, у єдності з *принципом диференціації*.

Заслуговує на увагу, на нашу думку, підхід до розуміння процесу індивідуалізації професійно-педагогічної підготовки О. Пехоти, яка розглядає її не як абсолютну, а як відносну, адже в реальній педагогічній освіті, індивідуалізація, на її думку, є завжди відотною з таких причин:

- 1) зв'язку індивідуальності із типологією, застосування типологічного підходу для аналізу індивідуальності, згідно з яким враховуються індивідуальні особливості не кожного конкретного студента, а групи студентів з притаманними їм подібними особливостями;
- 2) врахуванням не усіх, а лише професійно значущих індивідуальних творчих особливостей (та їх комплексів) професійної індивідуальності;
- 3) існування ряду особливостей індивідуальності майбутнього педагога, врахування яких у його підготовці без спеціаліста й спеціального діагностичного інструментарію є ускладненим (наприклад, різноманітні властивості педагогічного мислення та ін.);
- 4) реалізації принципу індивідуалізації не в усьому обсязі професійно-педагогічної підготовки майбутнього педагога, а епізодично, або у певному виді навчальної роботи, залежно від необхідності<sup>2</sup>.

Послугуючись підходом О. Пехоти до розуміння принципу індивідуалізації професійної підготовки майбутнього педагога як системи розвитку його творчої індивідуальності, ми розглядаємо цей принцип як з позицій процесу професійно-педагогічної підготовки, так і з позицій змісту професійно-педагогічної освіти. При цьому

---

<sup>1</sup> Мільто Л.О. Технології розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога // Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології: монографія /В.П. Андрущенко, С.О. Сисоєва, Н.В. Гузій та ін. / за ред. С.О. Сисоєвої, Н.В. Гузій. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – 183 с. С. 153.

<sup>2</sup> Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: монография / под. общ. ред. И.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 281 с. С. 142-143.

індивідуалізація процесу професійно-педагогічної підготовки стосується відбору форм, методів та прийомів використання мистецтва у професійній підготовці студентів професійно-педагогічних навчальних закладів, а індивідуалізація професійно-педагогічної освіти – 1) складання навчальних програм дисциплін (передусім, психолого-педагогічних), які ґрунтуються на основі інваріанту й передбачають розробку різних варіантів, відповідно до домінантного виду мистецтва; 2) створення індивідуальних освітніх траєкторій професійного розвитку та саморозвитку майбутніх педагогів професійного навчання; 3) індивідуальний підбір навчальної літератури й диференційованих навчальних завдань, відповідно до особливостей творчої індивідуальності кожного студента тощо.

Проблемність у навчанні, урахування здібностей і схильностей майбутніх педагогів ПТНЗ, опора на їхній пізнавальний інтерес, спільний творчий пошук педагога і студентів сприяють реалізації *принципів творчої спрямованості* процесу розвитку їхньої професійної індивідуальності, *активізації* суб'єктів цього процесу.

Орієнтація процесу розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів ПТНЗ на реальні кінцеві продукти навчання, організація реальної соціальної й трудової практики студентів, практичне оволодіння ними професійно-педагогічною діяльністю<sup>1</sup> дозволяють реалізувати *принцип їх контекстного навчання*, що уможлиблює зв'язок і наступність професійної підготовки із професійно-педагогічною діяльністю, життям та педагогічною практикою. Ефективність застосування цього принципу забезпечується доповненням його *принципом інтеграції змісту мистецького компонента професійної підготовки* майбутніх педагогів професійного навчання *зі змістом навчальних дисциплін*, який сприяє формуванню в них цілісної картини світу та досягненню оптимального співвідношення емоційних і раціональних засад професійно-педагогічної діяльності.

Мистецький компонент змісту підготовки, у свою чергу, становить собою інтеграцію мистецтв, мистецьких знань і художніх вражень від спілкування з мистецтвом, яка для кожного зі студентів „виявляється стежкою до глибин людської особистості та розкриття її

---

<sup>1</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология /Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 254.

індивідуальності”<sup>1</sup>. Інтегруючись із загальнонауковою, фаховою, психолого-педагогічною та суспільно-гуманітарною складовими змісту професійної підготовки, мистецтво дозволяє цілісно й комплексно охопити усі види професійно-педагогічної діяльності й стосунків майбутніх педагогів професійного навчання, завдяки чому реалізуються *принципи цілісності й комплексності* розвитку їхньої творчої індивідуальності засобами мистецтва.

Виняткова важливість цих принципів полягає в тому, що саме цілісне бачення вихованця наближує педагога до розуміння його індивідуальності та унікальності<sup>2</sup>. Розглядаючи студента як цілісну особистість, „педагогічний процес приймає його таким, яким він є і допомагає йому „творити із себе” вільну, розвинену, освічену, відповідальну людину”<sup>3</sup>.

Введення до змісту професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання мистецтва, яке поєднує в собі емоційний, когнітивний та аксіологічний аспекти і здатне всебічно й цілісно впливати на розвиток особистості та її якостей, сприяє формуванню в них художньої картини світу, яка, доповнюючи наукову картину світу (на формування переважно якої спрямований навчально-виховний процес у сучасних закладах освіти), сприяє становленню в них цілісної картини світу, яка є і максимально пізнавальною, і водночас, ціннісно та емоційно наповненою.

Крім того, важливість мистецтва, на переконання М. Бахтіна<sup>4</sup>, полягає в його здатності забезпечувати цілісність людини і Культури. Залучення до „цілого” вчений вважає залученням до єдиного цілісного буття через акт особистісної індивідуальної діяльності, тобто вчинку: „Саме моя дія-вчинок сполучає об’єктивне буття і моє „Я” в те ціле, де буття стає буттям-подією, а Я — його суб’єктом. І головним нервом цього вчинку є Моя відповідальність, а точніше — „єдність відповідальності”<sup>5</sup>. Саме у людському вчинку, у здатності відповідально діяти й вчиняти, М. Бахтін вбачає шлях подолання прірви, що виникла в Пост-культурі між людиною і Культурою.

---

<sup>1</sup> Азаров Ю.П. Тайны педагогического мастерства: учеб. пособие. — М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во «МОДЭК», 2004. — 432 с. С. 54.

<sup>2</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология /Г.М. Коджаспирова. — М.: Гардарики, 2005. — 287 с. С. 239.

<sup>3</sup> Там само. — С. 244.

<sup>4</sup> Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники: Ежегодник 1984-1985. — Наука, 1986. — С. 89-162.

<sup>5</sup> Булавка Л.А. Бахтин: диалектика диалога versus метафизика постмодернизма / Л.А. Булавка, А.В. Бузгалин // Вопросы философии. — 2000. - №1. — С. 119-131. С. 131.

***Логіка використання мистецтва у процесі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога ПТНЗ*** є наступною:

- презентація педагогом професійно-педагогічного навчального закладу емоційно та естетично привабливого зразка творчої індивідуальності на прикладі героя художнього твору;
- естетична оцінка цього образу студентами, вироблення в них позитивного, емоційно-естетичного ставлення до нього на основі його захопленого сприймання як еталонної моделі, ідеалу;
- виникнення в студентів прагнення наслідувати цей зразок;
- зміцнення педагогом віри студентів у свої творчі сили й могутність своєї творчої індивідуальності, що передуює усвідомленню ними її сутності й цілеспрямованій діяльності щодо її розвитку. Ця віра вибудовується як гаряче бажання перевірити свою здатність досягти такого рівня розвитку своїх якостей, який притаманний герою-ідеалу, випробувати себе, відчутти очікувану насолоду від зустрічі з новим реалізованим своїм „Я” у професійно орієнтованій педагогічно-мистецькій діяльності;
- свідоме чи неусвідомлене наслідування дій, способів мислення і поведінки героя, що зумовлюється емоційною децентрацією майбутніх педагогів професійного навчання у процесі сприйняття творів мистецтва та ідентифікації з їх героями й супроводжується позитивними емоціями, відчуттям емоційного комфорту та задоволення;
- розвиток педагогічної інтуїції як відчуття реальності процесів, що відбуваються, як образно-творчого бачення себе у процесі самореалізації й продукті своєї діяльності;
- засвоєння майбутніми педагогами ПТНЗ знань з педагогіки мистецтва та способів творчої самореалізації, розвиток їхнього педагогічного мислення в ході виконання різних педагогічно-мистецьких творчих завдань;

- злиття інтуїції з педагогічним мисленням та усвідомлення важливості самого процесу творчої педагогічно-мистецької діяльності, в якій є простір для вільного прояву своєї творчої індивідуальності;
- створення ситуації успіху в ході виконання та завершення роботи; надання об'єктивної й водночас доброзичливої оцінки її результатам;
- аналіз пройденого шляху педагогом з, можливо, широким залученням кваліфікованих експертів, а також самоаналіз студентами власних відчуттів (задоволення – незадоволення), що виникли в результаті виконання поставлених педагогічно-мистецьких завдань;
- постановка нових надзавдань, зміцнення віри у свої сили, насолода результатом своєї праці, ситуацією успіху й очікування нової радості від процесу та результатів педагогічно-мистецької творчої діяльності.

***Закономірності розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання засобами мистецтва:***

1. Розвиток творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва відбувається тим більш ефективно, чим більш продуманою є організація їхньої професійно-педагогічної підготовки й чим більш вона уподібнюється до системи, усі елементи якої побудовані за єдиним художньо-творчо-розвивальним принципом, що реалізується у змісті, формах та методах навчально-виховної діяльності майбутніх педагогів професійного навчання.
2. Розвиток творчої індивідуальності студентів засобами мистецтва відбувається тим більш успішно, чим більш творчим є викладацький колектив навчального закладу, і чим більш узгодженими будуть його педагогічні зусилля.
3. Розвиток творчої індивідуальності студентів засобами мистецтва відбувається тим більш успішно, чим більш активно вони „входять” до процесу професійної підготовки, виявляють свою суб'єктність.

***Педагогічні умови реалізації концепції:***

- спрямування навчально-виховного процесу у професійно-педагогічних закладах освіти на набуття



студентами досвіду творчої професійно-педагогічної діяльності засобами мистецтва, в якій виявляється їхня творча індивідуальність;

- забезпечення наступності й взаємозв'язку етапів розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання засобами мистецтва;
- підвищення художньо-творчої спрямованості професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ та її зв'язку з педагогічною практикою шляхом впровадження креативної мистецько-педагогічної технології використання мистецтва у розвитку творчої індивідуальності студентів;
- піднесення ролі спеціальних, психолого-педагогічних і мистецьких знань та творчих художньо-педагогічних умінь у професійній підготовці майбутніх педагогів ПТНЗ;
- врахування впливу національної та професійної культури, традицій і „духу” навчального закладу на розвиток творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи;
- створення у ньому сприятливого емоційного фону та психологічно комфортного естетично-розвивального середовища, які сприяють утвердженню суб'єктності студентів у процесі їх професійної підготовки, спрямованої на розвиток їхньої професійної і творчої індивідуальності;
- забезпечення цілісності процесу формування особистості педагога у гармонійному взаємозв'язку її емоційно-почуттєвої, інтелектуальної та морально-естетичної сфер;
- надання пріоритету гуманістичним та естетичним ідеалам, „цінностям творчої педагогічної діяльності над утилітарно-меркантильними цінностями та прагматичними інтересами майбутніх педагогів професійної школи;
- перетворення студента на активного і вольового суб'єкта власного професійного саморозвитку,

здатного до самостійного удосконалення впродовж життя”<sup>1</sup>.

***Основні напрями реалізації концептуальних засад використання мистецтва у розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи:***

Вирішальною умовою реалізації концептуальних засад розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання засобами мистецтва є „комплексне розв’язання питань, пов’язаних з метою, завданнями, змістом, організаційно-методичним, науково-методичним, навчально-методичним, матеріально-технічним та фінансовим забезпеченням даного процесу”<sup>2</sup>.

Зважаючи на це, можна стверджувати, що ефективність впровадження мистецтва до системи розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних закладів освіти залежатиме від рівня взаємозв’язку й взаємоузгодженості усіх її складових, що уможлиблюється на основі:

- вивчення та творчого використання зарубіжного досвіду впровадження мистецтва до змісту професійної підготовки майбутніх педагогів;
- регіоналізації й профілізації професійно-педагогічної освіти і водночас, збагачення її змісту загальнолюдськими цінностями;
- забезпечення поліхудожньої спрямованості професійно-педагогічної підготовки та професійного виховання студентів;
- опори на індивідуальні особливості та мистецькі смаки студентів при розробці навчальних планів, програм та креативної мистецько-педагогічної технології розвитку їхньої творчої індивідуальності;
- спрямування їх на художньо-естетичний та творчий розвиток особистості педагога ПТНЗ, створення педагогічних умов для виявлення ним своєї творчої індивідуальності;
- розробки науково-методичного та навчально-методичного забезпечення даного процесу;

---

<sup>1</sup> Радкевич В.О. Концепція професійно-художньої освіти // Професійно-технічна освіта. – С. 43-47. С. 43.

<sup>2</sup> Там само. – С. 47.

перспективних планів, індивідуальних програм розвитку творчої індивідуальності студентів;

- активізації педагогічно зорієнтованої культурно-мистецької діяльності та науково-дослідної роботи студентів у професійно-педагогічних навчальних закладах;
- заохочення майбутніх педагогів професійної школи до самовдосконалення, збагачення художньо-естетичного й художньо-творчого досвіду у процесі самостійного опанування мистецтва;
- встановлення стосунків співробітництва й співтворчості викладачів та студентів в організації їхньої професійної підготовки та професійного розвитку й саморозвитку.

Узагальнюючи викладені у цьому підрозділі концептуальні засади впровадження мистецтва до системи розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання і рухаючись, згідно із логікою побудови концепції, „від концептів до конструктів”, ми формулюємо гіпотезу дослідження, згідно із якою підвищення ефективності розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання уможлиблюється за умов:

- побудови процесу їхньої професійно-педагогічної підготовки як організаційно-методичної системи розвитку в них цієї сутнісної інтегрованої якості, кожен структурний і функціональний компонент якої педагогічно й методично доцільно збагачується мистецьким змістом;
- оптимізації даного процесу шляхом виявлення педагогічних умов його ефективності, розробки навчально-методичного забезпечення та створення психологічно комфортного естетико-розвивального середовища у професійно-педагогічному навчальному закладі.

З метою доведення правомірності цієї гіпотези було проведено експериментальну роботу, хід та результати якої викладені у наступних підрозділах монографії.

## Висновки до розділу 1

Вивчення філософських та наукових джерел, найважливіших законодавчих та нормативно-правових документів у галузі освіти, а також аналіз сучасних методологічних підходів щодо розгляду освітніх явищ і процесів дозволило обґрунтувати концептуальні засади дослідження проблеми впровадження мистецтва до системи розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання.

Зокрема, сформульовано поняттєво-термінологічний апарат дослідження, який охоплює *ключове поняття* (творча індивідуальність), *загальні поняття* (професійно-педагогічна майстерність, професійно-педагогічна підготовка, розвиток творчої індивідуальності, мистецтво, педагогіка мистецтва, педагогіка творчості, педагогіка індивідуальності), кожне з яких конкретизується *базовими поняттями*, що характеризують складові компоненти педагогічного явища або процесу, який вони позначають.

На основі визначення базових дефініцій уможлиблюється формування *похідних* від них *понять*, що інтегрують у собі зміст кількох базових категорій та екстраполюють усі досліджувані характеристики творчої індивідуальності педагога у площину професійно-педагогічної освіти. Похідні поняття визначалися в дослідженні не за їх науковою ієрархією, а відповідно до його логіки, згідно з якою одні з понять мають більш вагоме значення для дослідження нашої наукової проблеми, а інші, навіть, будучи більш узагальненими, ніж пояснювані ними, мають конкретизуюче значення.

Аналіз сучасних світових тенденцій та стратегій розвитку освіти зумовив висновок щодо невідворотності зміни сцієнтистської парадигми освіти з панівним знаннєвим підходом на гуманістичну, зокрема, *науково-мистецьку*, яка все більше утверджує свої позиції в педагогіці як методологічний орієнтир, а в нашому дослідженні виступає моделлю постановки й розв'язання проблеми проектування аксіологічно, акмеологічно й творчо зорієнтованого змісту та розробки креативної мистецько-педагогічної технології розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів ПТНЗ на засадах інтеграції мистецтва з науковими теоріями навчальних дисциплін та інтерактивними художньо-творчими формами і методами навчання,

що сприяють становленню їхньої творчої індивідуальності в річищі гуманістичної, культуровідповідної науково-педагогічної традиції.

Підвищення уваги до культуротворчого й креативного потенціалу освіти спричинює зміну соціокультурного статусу мистецтва як процесу та результату творчості, найбільш позначеної впливом індивідуальності й здатної найсильніше впливати на розвиток останньої. Це зумовило набуття мистецтвом значення чинника забезпечення творчої та індивідуально-особистісної спрямованості освіти й перетворення його на важливий компонент її змісту, який, за словами В. Іванова, надає людині „унікальну можливість пережити чужий досвід, зберігаючи власну автономність, і зумовлює таку універсальну самовизначеність кожній людині, якої б та не досягла, користуючись лише засобами та інструментами логічного пізнання”<sup>1</sup>.

Оскільки парадигмальна освітня ідея, за ствердженням вчених, функціонує як квінтесенція того чи іншого наукового підходу<sup>2</sup>, то нами було розглянуто основні науково-педагогічні підходи до дослідження проблеми використання мистецтва в системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання. Останні дозволили не лише проаналізувати й описати цей процес, виявивши певне розуміння сутності досліджуваних освітніх явищ, але й передбачити можливі варіанти його розвитку, ідентифікувати феномени професійно-педагогічної освіти, використовуючи інформаційні модулі, що становлять її змістове ядро й визначають наукові та світоглядні орієнтири її функціонування.

У дослідженні ми намагалися проаналізувати проблему використання мистецтва у системі розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів у контексті *екзистенційного, креативного, культурологічного, етнопедагогічного, інтегративного, системного та синергетичного підходів*, які дозволяють розробити таку організаційно-методичну систему розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога ПТНЗ засобами мистецтва, яка буде відповідати вимогам становлення його як самоактуалізованої особистості (А. Маслоу), сина свого народу, людини культури з притаманною їй творчою

---

<sup>1</sup> Іванов В.П. Человеческая деятельность, познание, искусство / В.П. Иванов. – К.: Наук. думка, 1977. – С. 202.

<sup>2</sup> Соколова І. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: монографія / І.В. Соколова / за ред. С.О. Сисоєвої // МОН України. АПН України. ШООН. – Маріуполь: АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с. С.20.

індивідуальністю, формування якої відбувається шляхом інтеграції мистецтва та мистецьких знань до системи його професійно-педагогічної підготовки, що надасть їй творчо-розвивального характеру, свободи та самодетермінації.

Здійснений аналіз стану проблеми, визначення методологічних основ її вивчення та уточнення поняттєвого апарату дослідження дозволили нам сформулювати його *концепцію*, яка становить собою наукову характеристику єдності конкретних педагогічних ідей, що забезпечують спрямованість процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійної школи на розвиток їхньої творчої індивідуальності засобами мистецтва.

В основу концепції покладено *базову ідею*, згідно із якою розвиток творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання як системної якості, що інтегрує в собі усі рівні функціонування його як людини та як професіонала (конституційний, індивідний, особистісний, суб'єктний, інтегральний), відбуватиметься більш ефективно за умови ґрунтування його на засадах не сциєнтистської, а науково-мистецької парадигми освіти, що передбачає інтеграцію мистецтва до змісту усіх складових професійної підготовки студентів професійно-педагогічних навчальних закладів як системи розвитку їхньої творчої індивідуальності, у межах динамічної предметно-інтегративної моделі цієї підготовки.

Концепція впровадження мистецтва до системи розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання дозволяє, рухаючись „від концептів до конструктів”, визначити логіку проведення дослідження і реалізувати обґрунтовані теоретичні положення в ході дослідно-еспериментальної роботи, опису якої просвячено наступні розділи монографії.

## РОЗДІЛ 2.

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

У розділі здійснено теоретичний аналіз сутності й структури творчої індивідуальності педагога професійного навчання; проаналізовано філософські, мистецтвознавчі, акмеологічні, психологічні та педагогічні підходи до визначення змісту цього поняття; представлено модель цієї сутнісної системної інтегративної якості педагога професійного навчання; обґрунтовано значення творчої індивідуальності як базової характеристики й критерію педагогічної майстерності; узагальнено наукові праці з проблеми розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога.

### 2.1. Сучасні наукові підходи щодо визначення сутності творчої індивідуальності педагога

Творча індивідуальність є сутнісною категорією різних наук і розглядається вченими з позицій:

- 1) *теорії особистості*, адже інтегральною якістю творчої особистості є її творча індивідуальність (В. Рибалка, Л. Собчик, В. Тугаринов);
- 2) *естетики та психології художньої творчості* (О. Гройсман, А. Конєва та ін.);
- 3) *психології індивідуальності* (О. Лібін, В. Мерлін, Б. Вяткін та ін.) і *педагогіки індивідуальності* (О. Гребенюк);
- 4) *креативної акмеології* (Н. Вишнякова);
- 5) *психології творчості* (Д. Богоявленська, А. Єсаулов, О. Кульчицька, В. Моляко, Я. Пономарьов, В. Рибалка, В. Роменець, та ін.) й *педагогіки творчості* (В. Загвязинський, В. Кан-Калик, Н. Кічук, Л. Мільто, О. Морозов, М. Нікандров, С. Сисоєва, Д. Чернилевський та ін.).

Значний вплив на становлення сучасної методології досліджень з проблеми творчої індивідуальності справили наукові праці

А. Горнфельда, І. Лапшина, Д. Овсянико-Куликівського та Т. Райнова, присвячені аналізу індивідуальної своєрідності творчої особистості.

У мистецтві й художній культурі творча індивідуальність розглядається як така, що має абсолютні й незалежні від часу досягнення у творчості<sup>1</sup>. Її дослідження проводилися у предметному полі психології індивідуальності, психології творчості й психології мистецтва. Проблема досліджувалася шляхом виявлення впливу індивідуально-особистісних характеристик суб'єкта художньо-творчої діяльності на процес та результативність його досягнень, створення ним видатних мистецьких творів.

Митець, творець постає в мистецтві як індивідуальний людський вираз надлюдського духа, а його діяльність – як поєднання свободи й самостійності з вкоріненістю в трансцендентному, вищому духовному світі<sup>2</sup>.

Французький художник-імпресіоніст Е. Дега висловив психологічно влучну думку, що „у творчості важливим є не стільки те, що і як робиться, скільки те – хто це робить”<sup>3</sup>. Подібної думки дотримувався у галузі педагогіки А. Макаренко, який, доводячи, що педагог – це митець у своїй справі, стверджував: „Слухають не стільки те, що говорять, скільки того, хто говорить”.

Серед найбільш вагомих критеріїв дослідження творчої індивідуальності митця А. Деркач та В. Зазикін виділяють: гуманістичну спрямованість творчої діяльності митця; художню цінність створених ним творів, образів; непідвладність часу його художніх творів; найвищий рівень виконавської майстерності; суспільне визнання; новаторство у творчості; індивідуальну неповторність у творчості, що виявляється в несхожості на інших; творчий діапазон досягнень; рівні креативності творчої індивідуальності; активність та ініціативність; творчий потенціал як сукупність відтворюваних ресурсів, що дозволяють створювати нові матеріальні й духовні цінності<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология: учеб. пособие / А.А. Деркач, В.П. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с. С. 185.

<sup>2</sup> Кашуба М. Концепція творчості у діалозі культур / Марія Кашуба // Діалог культур: Україна у світовому контексті: Мистецтво і освіта: зб. наук. праць / упоряд. і відп. ред. С.О. Черепанова. – Львів: Каменяр, 1998. – вип. 3. – С. 330-335. С. 331.

<sup>3</sup> Ершов П.М. Режиссура как практическая психология / П.М. Ершов. – Дубна: Феникс, 1997.

<sup>4</sup> Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология: учеб. пособие / А.А. Деркач, В.П. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с. С. 190-201.



У психології творча індивідуальність розглядається як здатність людини до активного перетворення оточуючої дійсності: „Чим багатшою є індивідуальність, тим активніше вона перебудовує дійсність, тим ширшим є її досвід, тим більш втрачається залежність від безпосередніх умов моменту й стає ніби внутрішньо зумовленою” (В. Мясищев)<sup>1</sup>. Л.Коростильова вбачає у цьому передумову для творчої самореалізації людини як в особистісній, так і в професійній сферах<sup>2</sup>.

Розглядаючи творчу індивідуальність, психологи підкреслюють розуміння її як **сукупності** (симптомокомплексу, синдрому та ін.) різноманітних властивостей – від біохімічних й нейрофізіологічних до *особливостей творчого самовираження* (майже нічого не говорячи, як зазначає О. Лібін, про механізми їх формування)<sup>3</sup>. У змісті цього поняття дослідники вирізняють **загальне, особливе та одиничне**. За В. Ганzenом, загальне в індивідуальності – це її основні макро-характеристики: життєвий шлях, соціальний досвід, індивідуальні особливості й продуктивність діяльності. Їх об’єднує неповторність – у кожного свій життєвий шлях, свій соціальний досвід, свої індивідуальні особливості й результати діяльності. Усі ці характеристики вчений розглядає як неминаючі цінності для самої людини, а за певного значення результатів діяльності для інших людей вони можуть ставати родинною, національною чи навіть загальнолюдською духовною цінністю<sup>4</sup>. Особливе (типологічне) розглядається В. Ганzenом як варіант загального, а одиничне (індивідуальне) – як варіація особливого<sup>5</sup>.

Важливою характеристикою творчої індивідуальності психологи вважають характерологічні особливості особистості. Зокрема, Б. Ананьєв виокремлював серед них потреби особистості в їх широкому розумінні, а також комунікативні й рефлексивні риси її характеру і самосвідомості. Говорячи про рефлексивні властивості особистості, вчений підкреслював, що саме ці властивості, хоча вони і є найбільш пізніми й залежними від усіх інших, завершують структуру характеру й забезпечують його цілісність. Адже вони

---

<sup>1</sup> Мясищев В.Н. Личность и неврозы / В.Н. Мясищев. – Л., 1960. – С. 164.

<sup>2</sup> Проблемы общей акмеологии / А.А. Реан, Е.Ф. Рыбалко, Н.А. Грищенко и др.; под ред. А.А. Реана. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2000. – 156 с. С. 128.

<sup>3</sup> Либин А.В. Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций. – М.: Смысл; Академия, 2004. – 527 с. С.51.

<sup>4</sup> Ганзен В.А. Системные описания в психологии. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 176 с. С. 156.

<sup>5</sup> Там само. – С. 162.

найбільш інтимно пов'язані з цілями життя й діяльності, з ціннісними орієнтаціями, установками, виконуючи функцію саморегулювання й контролю розвитку, сприяючи стабілізації єдності особистості.

Розглядаючи сутність творчої індивідуальності в контексті психології творчості, вчені виходять з визнання того, що „здатність до творчості не є виключним явищем, властивим лише видатним діячам науки, техніки й культури. Навпаки, вона тією чи іншою мірою характеризує *всіх людей*, більш того, її можна виявляти, стимулювати та розвивати цілеспрямованими заходами, підвищуючи ефективність продуктивної діяльності людини у виробництві, техніці, мистецтві, політиці, економіці, педагогіці тощо, використовуючи творчий потенціал на користь самої людини та суспільства”<sup>1</sup>. Це зумовлено, на думку, М. Ярошевського, тим, що у ХХ ст. в умовах науково-технічної революції психологічна наука поступово відмовилася від презумпції унікальності творчого акту й творчої особистості. Сформувалося переконання у всеосяжності творчих потенцій, їх притаманності всім людям (лише актуалізується вони різною мірою за різних умов)<sup>2</sup>.

Сучасні вчені розглядають творчість як спосіб життя людини й водночас, його сенс, ключову аксіологічну характеристику<sup>3</sup>. Факт творчого буття особистості, її життєтворчості дозволяє, на їхню думку, розглядати кожну людину не лише як особистість, але й як індивідуальність, що творить себе і свій світ. Отже, здатність бути творчою індивідуальністю вони вважають специфічною особливістю людини, що відрізняє її від усього іншого світу.

На основі аналізу культурно-історичного, етнографічного та клінічного матеріалу життя творчих людей О. Асмолов дійшов дуже цінного для нашого дослідження висновку, що „Індивідом народжуються. Особистістю стають. Індивідуальність відстоюють”<sup>4</sup>.

Не зводячи творчу індивідуальність лише до акцидентальності, дослідники розглядають її як творчий потенціал, характеристику, що, як і особистість, повноцінно реалізується лише на рівні суб'єкта. Це

---

<sup>1</sup> Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості: навч. посіб. / В.В. Рибалка. – К.: ІЗМН, 1996. – 236 с. С. 16-17.

<sup>2</sup> Там само. – С. 17.

<sup>3</sup> Горовая В.И., Антонова Н.А., Харченко Л.Н. Творческая индивидуальность учителя и её развитие в условиях повышения профессиональной квалификации: монография / В.И. Горовая, Н.А. Антонова, Л.Н. Харченко. – Ставрополь: Сервисшкола, 2005. – 144 с. С. 41.

<sup>4</sup> Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А.Г. Асмолов. – М.; Воронеж: Ин-т практической психологии, 1996. – С. 132.

зумовлює необхідність розгляду творчої індивідуальності у трьох аспектах: *об'єктному, суб'єкт-об'єктному та суб'єктному*<sup>1</sup>.

*Об'єктний аналіз творчої індивідуальності* передбачає оцінку її з точки зору співвідношення нормативності й того нового, що привноситься нею у нормативну структуру, яка склалася.

*Суб'єкт-об'єктний аналіз творчої індивідуальності* розглядає її з позицій:

- 1) усвідомлення нею своєї унікальності (як у глобальному розумінні, так і в парціальному (окремі риси), й у ціннісно-смысловому;
- 2) прагнення її до актуалізації, реалізації, розвитку й саморозвитку;
- 3) здатності знайти найбільш відповідну („саме ту”) сферу застосування своєї унікальності.

*Суб'єктний аналіз творчої індивідуальності* передбачає розгляд становлення індивідуальної свідомості поза співвіднесенням зі спільнотою – як результату індивідуальної долі, з внутрішнім саморуком, з логікою внутрішнього світу, що зазвичай артикулюється в понятті „самість”<sup>2</sup>.

Людська унікальність, неповторність, індивідуальність тісно пов'язані, на думку І. Беґа, з проблемою творчості, оскільки остання передбачає нове бачення, нове розв'язання, новий підхід, тобто готовність до відмови від звичних схем і стереотипів поведінки, сприйняття і мислення, готовність до самозміни<sup>3</sup>.

*Акмеологічне розуміння* творчої індивідуальності уможлиблюється на основі розгляду її як єдності процесів становлення й реалізації узагальненого творчого потенціалу людини. Представники креативної акмеології розглядають творчу індивідуальність як унікальний, цілісний, істинний стан людини, наділеної системою неамбівалентних властивостей та якостей, що мають моральну значущість та безумовну цінність для людського суспільства, а саме: здатність до творчого розв'язання загальнолюдських проблем, бачення перспектив розвитку людини як космопланетарної істоти тощо.

---

<sup>1</sup> Горовая В.И., Антонова Н.А., Харченко Л.Н. Творческая индивидуальность учителя и её развитие в условиях повышения профессиональной квалификации: монография / В.И. Горовая, Н.А. Антонова, Л.Н. Харченко. – Ставрополь: Сервисшкола, 2005. – 144 с. С. 41.

<sup>2</sup> Там само. – С. 41-42.

<sup>3</sup> Беґа І.Д. Виховання особистості: У 2-х кн.: навч-метод. посіб. / І.Д. Беґа. – К.: Либідь, 2003. – Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 344 с. С. 250.

Вивчаючи видатних творчих індивідуальностей, незалежно від роду їхньої діяльності, креативні акмеологи обрали за критерії їх діагностики: здатність до творчої діяльності; духовні потреби; мотивацію творчої діяльності; художню обдарованість; психічні стани й особливо, натхнення; процеси творчості; сприйняття художніх творів тощо<sup>1</sup>. У ході дослідження вони дійшли висновку, що *творча індивідуальність може бути визначена як одухотворений індивід, самоактуалізована особистість*: „Особистість не є найвищою іпостассю людини: існує більш високий вимір, в якому людина не лише „виноситися за межі самого індивідуального об’єкта, але й переміщується за межі її актуальних зв’язків з іншими індивідами, за межі наявної спільної діяльності з ними” (А. Петровський). Цей вимір людини є індивідуальністю, в якій усі висхідні лінії суспільних співвідношень замикаються на „акме” людини як її унікальності та істинності (О. Заболотська, Ю. Гагін)<sup>2</sup>.

У контексті креативної акмеології творча індивідуальність розглядається як найвища характеристика професійної творчості (Н. Вишнякова), вияв варіативності та унікальності особистості. Вона виступає інтегральною креативно-особистісною категорією, що охоплює:

- інтелектуально-творчу ініціативу;
- інтелектуальні здібності, широту й глибину знань; чутливість до суперечностей, схильність до творчого сумніву, здатність відчувати внутрішню будівничу боротьбу;
- інформаційний голод, відчуття новизни, вміння бачити незвичайне у проблемі, професіоналізм, жагу пізнання.

Згідно з теорією креативної акмеології, творчий профіль особистості педагога виявляється:

- 1) у креативності, винахідливості, оригінальності, нестереотипності, інтелектуальній ініціативі, кмітливості, творчій уяві, продуктивному мисленні, асоціативному сприйнятті, інтуїції, емпатії, культурі почуттів та натхненні;
- 2) в індивідуально-особистісних особливостях, психолого-педагогічному таланті, обдарованості, самостійності,

---

<sup>1</sup> Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология: учеб. пособие / А.А. Деркач, В.П. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с. С. 186.

<sup>2</sup> Заболотская О.А. Воля в становлении индивидуальности студента: монография / О.А. Заболотская. – Херсон: Айлант, 2005. – 240 с. С. 22.

самокритичності, комунікативних та імпровізаційних творчих здібностях, динамізмі особистості<sup>1</sup>.

Ядром творчої індивідуальності як категорії креативної акмеології є продуктивна самосвідомість, що передбачає:

- усвідомлення неповторності своєї особистості при порівнянні себе з іншими;
- креативність особистісних проявів;
- цілісність та гармонійність, внутрішню єдність індивідуальних креативних якостей;
- динамічність і неперервність процесу саморозвитку особистості й становлення її як творця;
- творення своєї індивідуальності з метою нестереотипного вираження й прояву себе;
- самоствердження особистості й усвідомлення власної значущості в особистісному й соціальному аспектах<sup>2</sup>.

У психології й педагогіці творчості творча індивідуальність розглядається як: унікальна, самобутня особистість, яка реалізується у творчій діяльності (О. Морозов, Д. Чернилевський)<sup>3</sup>, інтегративна якість особистості, що передбачає перетворення нею своїх здібностей та задатків у звички й дії, за допомогою яких вона впливає на інших людей та оточуючу дійсність (В. Мерлін), ідеальний ступінь розвитку усіх сфер психіки особистості (М. Мажар).

Нам імпонує визначення творчої індивідуальності С. Гільмановим. Вчений розглядає її як характеристику творчої особистості, яка володіє творчою спрямованістю, мотивацією, здібностями, мисленням, волевими якостями, де центральними, стрижневими є мотиви й здібності, які зумовлюють її внутрішню активність і результативність її діяльності<sup>4</sup>.

В аспекті внутрішнього змісту вчений-педагог характеризує творчу індивідуальність як унікальність, самість, одиничність людини, і як міру розвитку її особистості до рівня цілісності, що породжує активність, зумовлену своєрідним внутрішнім світом; притаманний лише цій особистості особливий спосіб бачення оточуючого світу. Творча основа внутрішнього світу особистості

---

<sup>1</sup> Заболотская О.А. Воля в становлении индивидуальности студента: монография / О.А. Заболотская. – Херсон: Айлант, 2005. – 240 с. С. 22.

<sup>2</sup> Там само. – С. 22-23.

<sup>3</sup> Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология: учеб. пособие / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – М.: Академический Проект, 2004. – 2-е изд., испр. и доп. – 560 с. С. 54.

<sup>4</sup> Гильманов С. Творческая индивидуальность учителя: учеб. пособие / С.А. Гильманов. – Тюмень. – 1995. – 167 с. С. 11.

породжує, за С. Гільмановим, його особливий „нерівноважний” (у термінах синергетики) стан, що спричинює постійний пошук нових сенсів, цілей життя й діяльності<sup>1</sup>.

Із зовнішнього боку, творча індивідуальність виявляється як оригінальність, несхожість людини на інших, її незвичайність, що відбивається в усіх проявах її особистості: якостях і властивостях (від фізіологічних до духовних); своєрідності поведінки, спілкування, вчинків; в орієнтації її на привнесення нового до мети, завдань, засобів та результатів діяльності, в якій творча особистість реалізує свій потенціал. При цьому зовнішні прояви творчої індивідуальності обов’язково несуть в собі відбиток її цілісності, самості, в них проглядаються властивості, що характеризують саме цю людину<sup>2</sup>.

Ми повністю поділяємо думку С. Гільманова, що *творча індивідуальність не зводиться лише до індивідуальних особливостей особистості, а становить собою найвищий, інтегральний рівень її розвитку, основними характеристиками якого є самість і цілісність, що зумовлюють активність особистості та її здатність відстоювати й реалізовувати особистісні сенси, установки, цінності*. Різноманітні індивідуальні властивості (темперамент, характер, здібності тощо) виступають лише психологічними механізмами завдяки яким реалізується творча індивідуальність<sup>3</sup>. А у повному сенсі слова, творчою індивідуальністю можна вважати людину, в якій „сформоване цілісне ядро особистості, багатий внутрішній світ, що зумовлює риси характеру й виражається в автономності, активності, своєрідності й оригінальності усіх проявів особистості, в її творчій спрямованості, готовності до кінця відстоювати свої переконання й цінності”<sup>4</sup>. При цьому творча індивідуальність, з одного боку, завжди прагне до самоактуалізації свого потенціалу (М. Мажар), з іншого – постійно змінюється внаслідок цього, розвивається, причому сам розвиток має риси постійності, впізнаваності (С. Гільманов). Рушійною силою самоактуалізації виступає, передусім, наявність природних обдарувань, здібностей; потім – поява потреби в самоактуалізації, породженої системою цілепокладання, особистісних сенсів та відповідною мотивацією.

---

<sup>1</sup> Гільманов С. Творческая индивидуальность учителя: учеб. пособие / С.А. Гильманов. – Тюмень. – 1995. – 167 с. С. 10-11.

<sup>2</sup> Там само. – С. 11-12.

<sup>3</sup> Там само. – С. 11.

<sup>4</sup> Там само. – С. 9.

Розглядаючи творчу індивідуальність як провідну рису особистості, С. Гільманов зазначає, що вона є засобом її життєдіяльності, який визначає не лише самотійність діяча, але й творчість самої життєдіяльності. Тому, незважаючи на те, що кожній людині притаманна індивідуальність, не в кожній вона стає провідною рисою, не про кожного можна сказати: „Це – творча індивідуальність”<sup>1</sup>.

Найбільш яскраво творча індивідуальність виявляється у незнайомих ситуаціях, які вимагають вибору поведінки й переносу знань, умінь та навичок (О. Асмолов, О. Леонтьєв, А. Петровський, В. Петровський). Вона характеризує, з одного боку, несхожість, відмінності особистості, а з іншого – такий рівень її розвитку, досягнувши якого вона стає здатною діяти активно, самотійно, творчо, збагачувати своє життя та життя оточуючих людей (В. Максакова)<sup>2</sup>.

Характеризуючи творчу індивідуальність особистості, П. Решетников визначає в якості головних її ознак:

- сформованість в неї творчих здібностей, наявність творчого потенціалу, потреби у творчій праці з метою самореалізації і самоствердження;
- диференціацію її творчої діяльності й визначеність її у конкретній формі професійної діяльності;
- високий рівень творчих досягнень, власний стиль творчості, наявність певної ієрархії мотивів, серед яких мотив творчого самоствердження відіграє смислотвірну роль;
- своєрідна гармонія високої інтелектуальної ініціативи та відхилення від шаблону<sup>3</sup>.

С. Гільманов, О. Морозов та Д. Чернилевський також пов'язують творчу індивідуальність із характеристиками найвищого рівня професійної творчості і вважають найважливішим її виявом творчу активність та значущість результатів і продуктів творчості людини<sup>4</sup>. Самовираження творчої індивідуальності вони розглядають

---

<sup>1</sup> Гильманов С. Творческая индивидуальность учителя: учеб. пособие / С.А. Гильманов. – Тюмень. – 1995. – 167 с. С. 11.

<sup>2</sup> Симонова А.А. Коллективная техническая деятельность как фактор формирования творческой индивидуальности подростков: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / А.А. Симонова. – Челябинск, 1990. – 18 с. С. 10.

<sup>3</sup> Решетников П.Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: рождение мастера / П.Е. Решетников. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 304 с.

<sup>4</sup> Гильманов С. Творческая индивидуальность педагога / Сергей Гильманов // Народное образование. – 1999. – № 1-2. – С. 197-205. С. 197.

у контексті певного соціально-культурного і професійного середовища та їх критеріїв, а також у співвіднесенні індивідуального й творчого начал, що стимулюють рефлексивне виконання діяльності людиною<sup>1</sup>.

Щоб творча індивідуальність професіонала могла бути пред'явленою, вона, на думку, Н. Антонової, В. Горової та Л. Харченко, повинна, по-перше, бути тією чи іншою мірою усвідомленою ним самим; по-друге, він має володіти певними засобами, що дозволяють йому виявити власну творчу індивідуальність; по-третє, мають бути забезпечені певні умови, в яких прояв творчої індивідуальності професіонала стає можливим<sup>2</sup>.

Ці вимоги повною мірою стосуються педагога як професіонала, для якого творча індивідуальність є провідною професійно значущою якістю особистості, адже педагог як творча індивідуальність – це, передусім, „суб'єкт педагогічної творчості” (Л. Лузіна)<sup>3</sup>. При цьому вчена наголошує на тому, що суб'єктність складає сутнісну основу творчої індивідуальності педагога, її унікальності, аргументуючи це тим, що „творча сторона людини є приналежністю не всезагального, а одиничного, характеристика не особистісна, а суб'єктна”<sup>4</sup>.

У педагогіці творча індивідуальність освітянина характеризується як динамічне явище, складна відкрита система, життєва програма особистості. Сучасний творчий педагог не просто реалізує себе, сенс свого життя, здійснюючи вибір між репродуктивним способом педагогічної діяльності й творчістю, він якісно перетворює себе, знімає свої психологічні бар'єри, переосмислює свої професійні очікування, шукає можливості для розвитку власних професійно значущих якостей, *виробляє свою власну педагогічну концепцію*.

У педагогічній науці склалося розуміння творчої індивідуальності як форми та результату цілісного прояву індивідуальних особливостей людини, що виступає суб'єктом педагогічної діяльності (М. Мажар), як інтегративне особистісне утворення, що охоплює сукупність інтелектуальних, мотиваційних, емоційно-вольових та професійно-ціннісних якостей (Н. Борисенко).

---

<sup>1</sup> Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология /А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – М.: Академический Проект, 2004. – 2-е изд., испр. и доп. – 560 с. С. 419-421.

<sup>2</sup> Горовая В.И., Антонова Н.А., Харченко Л.Н. Творческая индивидуальность учителя в условиях повышения профессиональной квалификации: монография / В.И. Горовая, Н.А. Антонова, Л.Н. Харченко. – Ставрополь: Сервисшкола, 2005. – 144 с. С. 60.

<sup>3</sup> Лузина Л.М. Формирование творческой индивидуальности учителя в педагогическом вузе: [монография] / Л.М. Лузина. – Ташкент: ФАН, 1986. – 96 с.

<sup>4</sup> Там само. – С. 34.



О. Булатова вважає, що творчу індивідуальність педагога слід розглядати як в аспекті внутрішнього змісту (як міру розвитку особистості, ставлення до педагогічної діяльності як до покликання, потребу й здатність до самореалізації, образно-емоційний характер спілкування, прийняття рішень, витонченість думки, „свіжість” почуттів, впевненість у собі, почуття міри та інші особливості), так і з зовнішнього боку (як оригінальність, несхожість, самопрезентація, зовнішня експресія, вміння „транслявати” свою неповторну особистість, робити її „видимою” в кожному з компонентів освітнього процесу: у відборі змісту, способах та прийомах його подачі, в стилі спілкування, в темпоритмі заняття, в кожній емоційній реакції на поведінку учнів чи студентів, у дозволеній собі мірі свободи імпровізації на занятті)<sup>1</sup>. Як і С. Гільманов, вчена наголошує, що не про кожного педагога можна сказати, що він є яскраво вираженою індивідуальністю й тим більше – індивідуальністю творчою. Ця характеристика складається з неповторності, своєрідності, незвичайності, унікальності, що проявляються в поведінці педагога, його діяльності та її результатах, його прагненні до творчого самовираження й самореалізації<sup>2</sup>. Подібної думки дотримується також І. Бех, зазначаючи, що в змісті феномена творчої індивідуальності фіксується насамперед факт неповторності, автономності, суверенності педагога, усвідомлення ним себе самотійним<sup>3</sup>. Лише творча індивідуальність, зазначає Р. Овчарова, дає змогу педагогові висувати та впроваджувати власні ідеї, робити відкриття, що впливають на індивідуальність інших людей.

У цьому процесі творча індивідуальність педагога виконує, за О. Морозовим та Д. Чернилевським, такі функції:

- 1) збагачення культури, що визначається критерієм суспільної значущості;
- 2) перетворення педагогічного процесу, особистості та індивідуальності;
- 3) розробки нових педагогічних технологій, що визначаються за критеріями продуктивності й педагогічної ефективності;

---

<sup>1</sup> Булатова О.С. Педагогический артистизм: учеб. пособие / О.С. Булатова. – М.: Изд. центр „Академия”, 2001. – 240 с. С. 16.

<sup>2</sup> Там само. – С. 17.

<sup>3</sup> Бех І.Д. Виховання особистості: У 2-х кн. – Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: навч.-метод. посіб. – К.: Либідь, 2003. – 344 с. С. 97.

- 4) саморозвитку на основі самовизначення, самовиявлення особистості<sup>1</sup>.

При розкритті сутності творчої індивідуальності учителя Л. Мільто виділяє її *змістовну сторону* (внутрішній план, що охоплює: по-перше, індивідуально своєрідне поєднання різних видів індивідуальних властивостей особистості; по-друге, унікальний і неповторний результат індивідуальної діяльності і ставлень учителя: професійну самосвідомість, індивідуальний досвід, ціннісні орієнтації, усвідомлення своїх обов'язків; ефективність педагогічної діяльності вчителя, його авторитет) та *формальну сторону* (зовнішній план, що конституюється як поведінковий, операційно-технічний прояв „плану внутрішнього” і виявляється у формі індивідуального стилю педагогічної діяльності, спілкування тощо)<sup>2</sup>. Серед найважливіших якостей творчої індивідуальності вчена називає активність, самостійність, винахідливість, які найкраще, на її думку, характеризують творчий потенціал особистості й динаміка сформованості яких неодмінно впливає на формування усього комплексу властивостей, що складають її творчу індивідуальність<sup>3</sup>.

Відмінності творчої індивідуальності педагогів можуть виявлятися в усіх компонентах їхньої професійної діяльності. Кожен педагог відрізняється від інших вибором та комбінацією способів викладання, ставленням до учнів, динамікою та траєкторією руху, рівнем домагань, характером помилок і утруднень<sup>4</sup>.

Серед *основних ознак творчої індивідуальності педагога* вчені виокремлюють:

- його спрямованість на інноваційну діяльність, в якій переважає потреба у новизні, пошуку більш досконалих способів роботи;
- акцентуованість на пошукові, зумовлену саморухою потреби, незадоволеністю досягненням;
- схильність до ризику, яка посилює пошукову спрямованість за умови попереднього прогнозування міри невизначеності й небезпечності зони пошуку.

---

<sup>1</sup> Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – М.: Академический Проект, 2004. – 2-е изд., испр. и доп. – 560 с. С. 419.

<sup>2</sup> Мільто Л.О. Технології розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога // Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології: монографія / В.П. Андрущенко, С.О. Сисоєва, Н.В. Гузій та ін. / За ред. С.О. Сисоєвої, Н.В. Гузій. – К. НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – 183 с. С. 155.

<sup>3</sup> Симонова А.А. Коллективная техническая деятельность как фактор формирования творческой индивидуальности подростков: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / А.А. Симонова. – Челябинск, 1990. – 18 с. С. 11.

<sup>4</sup> Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности / О.С. Гребенюк. – Калининград, 1995. – 561 с.

На думку науковців, мотивація творчої індивідуальності виявляється більш сильною мірою саме в тенденції до ризику, що ґрунтується на прагненні досягнень та перевірки своїх граничних можливостей, бажанні розвинути усі якості своєї творчої індивідуальності. При зустрічі з перешкодою та виході у рефлексію такий викладач схильний не лише реконструювати ситуацію, але й прогнозувати можливі її зміни при стимулюючому впливі потреби в новому.

Досліджуючи творчу індивідуальність учителя, С. Смирнов називає її визначальною ознакою його потребу у самореалізації, тобто у якнайбільш повній реалізації своїх потенцій у професійній діяльності<sup>1</sup>.

Ми в цілому погоджуємося із цією думкою. Водночас, вважаємо важливим і те, що крім зазначеного, розвиток творчої індивідуальності педагога сприяє творчій самореалізації не лише його самого, а й його учнів; отриманню педагогом завдяки цьому морального задоволення від результатів своєї праці; підвищенню ефективності його педагогічної діяльності, досягненню високих якісних результатів у навчанні та вихованні дітей та юнацтва.

Аналізуючи ознаки творчої індивідуальності педагога, С. Гільманов, поділяє їх на три групи. До першої відносить ті, що стосуються його „самості” й суб’єктності (самосвідомість, самотутність, самодіяльність, самоактуалізація); до другої – ті, що виявляються в діяльності й стосунках (автономність, свобода, відповідальність, креативність, духовність, воля, цілеспрямованість, „масштаб” особистості), а до третьої – такі, що виявляються в ознаках, помічених іншими людьми (яскравість, оригінальність, чарівність)<sup>2</sup>.

Характеризуючи набір якостей творчої індивідуальності педагога, він виокремлює серед них основні, які стосуються самого педагога, та емпіричні, що свідчать про його вплив на вчинки та особистісні вподобання учнів. Вважаючи, що опису й діагностиці слід піддавати лише основні якості, оскільки емпіричні важко класифікувати через їхню варіативність, С. Гільманов описує такі з них<sup>3</sup>:

---

<sup>1</sup> Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учебник / Смирнов С.А., Котова И.Б., Шиянов Е.Н. и др.; под ред. С.А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – М.: Академия, 2001. – С. 109.

<sup>2</sup> Гильманов С. А. Диагностика качеств творческой индивидуальности педагога: учеб. пособие / С.А. Гильманов. – Тюмень: Изд-во ТЮмГУ, 1998. – 88 с. С. 5-7.

<sup>3</sup> Там само. – С. 10-15.

- автономність, що відноситься вченим до найважливіших показників вираженості творчої індивідуальності і проявляється, з одного боку, як опора на себе, а не на правила, вимоги „ззовні” в діях та оцінках, з іншої – як опір „підказкам”, спробам примусити діяти всупереч ідеям та цінностям особистості;
- прагнення до самореалізації, до чогось вищого, що може здійснитися лише поза самою людиною, наявність якого є найважливішим критерієм творчої індивідуальності;
- високий особистісний сенс усього, що відбувається в процесі професійної діяльності, переживання й проживання її подій як фактів особистого життя;
- розуміння своєї діяльності як високої місії, вміння піднятися над буденністю й побачити за окремими діями їх духовний смисл, а за навчальним заняттям – долю учнів, а не лише їх навченість та виховність;
- виражене прагнення до самоактуалізації, яке є головною рушійною силою професійної активності й передумовою задоволеності своєю діяльністю;
- позитивна професійна й особистісна Я-концепція, усвідомлення своєї значущості, здатності зробити свій внесок у педагогіку; віра у власні сили, у можливість зміни й перетворення педагогічної практики;
- вияв інтересу до передового педагогічного досвіду, діяльності своїх колег, вміння підмічати унікальні особливості їхньої особистості та діяльності;
- гуманізм, інтерес до людей, бажання зрозуміти їх прагнення, мотиви вчинків, прихований контекст спілкування; цікавість до спостереження за іншими в різноманітних життєвих та педагогічних ситуаціях;
- здатність відчувати натхнення від взаємодії з учнями, сприймати спілкування з ними як особистісну цінність;
- широта інтересів та захоплень педагога, до яких він прагне залучити й своїх вихованців;
- гнучкість розуму, образність, метафоричність, оригінальність, асоціативність мислення, здатність до перекодування вербальної інформації в схематичну, візуальну;

- спроможність виявляти та викликати в учнів яскраві емоції здивування, здогадки, сумніву, переконаності, радості, захвату;
- атрактивність педагога, його особистий шарм, чарівність;
- здатність не лише до емпатії, а й до чуттєвого „схоплювання” інтелектуальних станів учня („бачення” причин їхнього нерозуміння, „вчування” не лише в учнів, але й у сутність явищ і станів), власний спосіб виявлення цього бачення: вербально, за допомогою точних і яскравих висловів, невербально – жестами, мімікою, інтонаціями, поглядом тощо);
- володіння професійно-педагогічною інтуїцією, відчуттям стилю, мети, змісту навчального матеріалу тощо;
- здатність до передбачення і прогнозування результатів розв’язання педагогічних завдань, що дозволяє знаходити творчі й неочікувані, але завжди педагогічно доцільні способи їх вирішення;
- воля й цілеспрямованість, які виявляються у постійному й неухильному слідуванні меті, відповідно до напряму обраних пошуків;
- вміння створити у педагогічній взаємодії неповторну індивідуальну атмосферу, за якої педагог з учнями перебувають у ситуації „тут і зараз” і водночас – він присутній в масштабі їхнього життя. Як наслідок, цей педагог стає особистісно значущим для своїх учнів і залишає свій відбиток в їхніх долях. Він перетворюється для них на ідеал, зразок для наслідування<sup>1</sup>.

Про творчу індивідуальність педагога можна, на думку вченого, говорити лише тоді, коли він виступає не як виконавець чужих інструкцій, а як самостійний, автономний суб’єкт діяльності і його дії виходять за межі традиційно прийнятих у педагогіці: „Яскрава індивідуальність вчителя дозволяє йому зберегти свою самотність незалежно від ситуації в суспільстві чи навчальному закладі”<sup>2</sup>.

Творча індивідуальність педагога проявляється головним чином в системі відносин „педагог – студент” або „педагог – учень”, у невловимих інтимних аспектах їхньої взаємодії, у впливі на духовно-

---

<sup>1</sup> Гильманов С. Творческая индивидуальность педагога / Сергей Гильманов // Народное образование. – 1999. – № 1-2. – С. 197-205. С. 199-200.

<sup>2</sup> Там само. – С. 197.

культурну атмосферу освітньої установи<sup>1</sup>. Вона дозволяє педагогу створювати гнучкі, варіативні технології, „густо замішані на особистісних якостях” (С. Гільманов)<sup>2</sup>.

Зовнішніми *проявами* творчої індивідуальності педагога, вчені вважають оригінальність його мислення, нестандартність вибору способів для розв’язання проблем, спрямованість його творчої активності тощо. Але, як свідчить досвід педагогів-новаторів, майстрів педагогічної справи, творча індивідуальність педагога виявляється не лише у засвоєнні ним накопиченої людством культури й розвитку на цій основі індивідуальної духовної культури. Вона знаходить свій прояв передусім в активній перетворювальній діяльності, у процесах особистого вибору педагога, у повній його самовіддачі педагогічній праці. Чим більш яскравою є індивідуальність педагога, тим більш гармонійно у ньому поєднуються професіоналізм та духовна культура, тим своєрідніше він сприймає, оцінює й перетворює оточуючу дійсність і тим більш цікавим він стає для своїх вихованців. Завдяки цьому він володіє значно більшими можливостями впливу на розвиток їхньої особистості<sup>3</sup>.

Одним зі специфічних проявів творчої індивідуальності педагога С. Гільманов вважає те, що вона не залишає байдужими тих, з ким він зустрічається: „такий педагог самим масштабом своєї особистості, створеною атмосферою впливає на організацію усієї життєдіяльності навчального закладу, стимулюючи творчий пошук колег, перешкоджаючи стагнації в педагогічному колективі<sup>4</sup>.

Ще одним проявом творчої індивідуальності педагога є вибудова ним власних семіотичних систем спілкування. Його мовлення відрізняється від убезособленого мовлення його колеги, який, намагаючись передати лише зміст навчального матеріалу, говорить сухою мовою підручника, що є відчуженою від учнів. Творча ж індивідуальність, зумовлюючи особистісний, пристрастний (але об’єктивний) характер ставлення педагога до навчального матеріалу й учнів, виявляє себе у створенні своєрідних,

---

<sup>1</sup> Булатова О.С. Педагогический артистизм: учеб. пособие / О.С. Булатова. – М.: Изд. центр „Академия”, 2001. – 240 с. С. 15.

<sup>2</sup> Гильманов С. Творческая индивидуальность педагога / Сергей Гильманов // Народное образование. – 1999. – № 1-2. – С. 197-205. С. 198.

<sup>3</sup> Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учебник / Смирнов С.А., Котова И.Б., Шиянов Е.Н. и др.; под ред. С.А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – М.: Академия, 2001. – С. 110.

<sup>4</sup> Гильманов С. Творческая индивидуальность учителя: учеб. пособие / С.А. Гильманов. – Тюмень. – 1995. – 167 с. С. 36.

індивідуальних „мов спілкування”. Це виявляється в: 1) індивідуалізованому строї, характері мовлення, комунікативному стилі; 2) у паралінгвістичних засобах, що передають особистісні смисли педагога як стосовно навчального матеріалу, так і стосовно самих учнів.

Творча індивідуальність педагога як професіонала передбачає особливий – творчий – стиль його діяльності, що складається з відомих в теорії та практиці прийомів, але по-своєму ним використовуваних. Вона зумовлена синтезом індивідуальних особливостей розвитку педагога та високого рівня його професійної компетентності<sup>1</sup>.

Творчо й гуманістично зорієнтована індивідуальність може випереджати вимоги професії й бачити перспективи її розвитку, характеризуватися внутрішньою соціальною відповідальністю, здатністю до індивідуального самостійного вибору<sup>2</sup>.

Творча індивідуальність педагога характеризується, на думку О.Гребенюка, тим, що в силу індивідуальних особливостей його розвитку (наукового складу мислення, творчого ставлення до справи, прагнення до самореалізації тощо) професійна діяльність такого педагога відрізняється від роботи його колег пошуками нових оригінальних підходів та засобів. Яскравими представниками творчих індивідуальностей серед педагогів є вчителі-новатори.

Для творчої індивідуальності є характерними:

- 1) інноваційна спрямованість;
- 2) спрямованість на розвиток себе як індивідуальності у процесі творчої діяльності;
- 3) усвідомлення того, що без самовдосконалення, саморозвитку професійно важливих творчих якостей індивідуальності є неможливим творче зростання й досягнення у професійно-педагогічній діяльності;
- 4) перетворення прагнення до оволодіння новітніми технологіями, розробки власних технологій на ціннісні орієнтації професійної діяльності.

Саме ці спрямованості є, на переконання О. Гребенюка, найважливішими критеріями творчої індивідуальності педагога<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности /О.С. Гребенюк. – Калининград, 1995. – 561 с.

<sup>2</sup> Там само.

<sup>3</sup> Там само. – С. 231.

Розглядаючи творчу індивідуальність педагога як складне системне утворення, що становить собою нерозривну єдність основних сфер його психіки, О. Гребенюк відрізняє її від творчої індивідуальності студента – майбутнього педагога, яку визначає як таку характеристику основних сфер його психіки, що репрезентує інтеграцію двох видів діяльності водночас: реальної навчальної, професіоналізуючої та майбутньої професійної, до якої студент „входить” віртуально у процесі теоретичної професійної підготовки та реально ознайомлюється з її елементами під час практичних занять і педагогічної практики.

Узагальнення результатів мистецтвознавчих, педагогічних та психологічних досліджень з проблеми *творчої індивідуальності* дозволяє здійснити її наукову дефініцію як *сукупності рис, що визначають самобутність людини як творчої особистості, своєрідність і неповторність стилю її діяльності та спілкування.*

На цій основі нами обґрунтовано сутність поняття *„творча індивідуальність педагога професійного навчання”*, під якою ми розуміємо *сутісну системну інтегративну якість його особистості, яка характеризує особливості її творчих процесів, індивідуальних, особистісних і професійних властивостей і рис; спеціальних, педагогічних і творчих здібностей, стилю професійно-педагогічної діяльності й спілкування, її творчий потенціал, що виявляється в оригінальності й суспільній значущості результатів його творчої професійно-педагогічної діяльності.*

У зв'язку з цим важливим завданням професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання є, на нашу думку, розпізнати і запалити творчу іскорку в кожному студентові, допомогти йому усвідомити власну творчу індивідуальність, вселити в нього віру у свої творчі сили, пробудити в нього бажання до творчості у своїй майбутній професійній діяльності. Отже, постає питання щодо необхідності перегляду змісту, форм, методів і засобів професійної підготовки студентів професійно-педагогічних навчальних закладів з метою забезпечення її творчої спрямованості.



## 2.2. Творча індивідуальність як критерій професійно-педагогічної майстерності педагога ПТНЗ

Переосмислення ціннісних підходів до формування особистості майбутнього педагога професійного навчання, зумовлене процесами гуманізації та інформатизації сучасної освіти, передбачає посилення уваги до розвитку його творчих якостей.

Сьогодні соціальному замовленню суспільства відповідає такий педагог, який не лише має високий рівень професійної компетентності та майстерності педагогічної діяльності, але й прагне та вміє перетворити її на творчий процес, партнерську взаємодію суб'єктів освіти, в якій максимально повно розкривається й самореалізується як особистість учня чи студента, так і особистість самого педагога, і в якій виявляється, формується та розвивається їхня творча індивідуальність. Останню ми вважаємо однією з найважливіших якостей фахівця, оскільки її наявність свідчить про зрілість його особистості і про такий рівень майстерності його професійної діяльності, який можна порівняти з мистецтвом. Саме тому у розвитку творчої індивідуальності особистості професіонала вбачаємо перспективний напрям підвищення ефективності сучасного виробництва і головне завдання неперервної професійної освіти: “Світ буде щасливим лише тоді, коли кожен матиме душу художника, інакше кажучи, буде щасливим у своєму покликанні” (Огюст Роден).

Висока місія формування нового покоління професіоналів, – високоосвічених та інтелігентних, здатних майстерно й творчо виконувати доручену їм справу – покладається нині на інженерно-педагогічних працівників. Але виховати таких фахівців педагоги професійного навчання зможуть лише за умови, якщо самі будуть інтелігентними, неповторними особистостями з яскраво вираженою творчою індивідуальністю.

Говорячи про запит сучасної педагогічної практики на педагогів з яскраво вираженою творчою індивідуальністю, М. Мажар зазначає, що наявність цієї сутнісної системної інтегративної якості є професійною необхідністю у професійно-педагогічній діяльності в силу творчої природи її самої. Крім того, оскільки критерієм ефективності цієї діяльності є краса педагогічної дії (І. Зязюн)<sup>1</sup>, то

---

<sup>1</sup> Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: навч. посібник / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.

наявність творчої індивідуальності виступає передумовою і запорукою здійснення її на найвищому, естетичному рівні.

Поняття естетичності означає узагальнюючу почуттєво-виразну якість професійно-педагогічної діяльності та особистості педагога, здатність зумовлювати в учнів і студентів відчуття емоційного підйому, хвилювання, прагнення до краси, в чому б вона не виявлялася.

Вважаючи, що категорії естетики повною мірою здатні характеризувати рівень професійно-педагогічної діяльності, ми виділяємо для її характеристики такі з них:

- естетична категорія “*калокагатії*” (від kalos – прекрасний і agathos – добрий), що означає гармонію прекрасного й морального, єдність усіх найкращих якостей людини, визначає *ідеал* розвитку педагога, зорієнтованого у своїй діяльності на критерії єдності Істини, Добра, Краси;
- категорія *гармонії* як узгодження різних, навіть суперечливих, протилежних аспектів. Трансформуючись у педагогічний принцип *педагогічної гармонії* (М. Палтишев)<sup>1</sup>, вона зорієнтовує педагогічних працівників на забезпечення гармонійності особистісного, професійного, естетичного й творчого розвитку їх самих та їхніх учнів. На важливості цього наголошувала ще Софія Русова: „Краса, то є гармонія. Від естетичних вражень ця гармонія, упорядкованість переходить у серце людини, утворює звички, виявляється у красі поведінки, в граційності усіх рухів, в гармонійності вчинків, у смаку до всього гармонійного”<sup>2</sup>. Педагогічна гармонія виявляється у почутті міри в зовнішніх проявах викладачем педагогічної майстерності, його педагогічному такті, артистизмі професійно-педагогічної діяльності, здатності педагога виступати гармонізатором педагогічних відносин і фасилітатором особистісного розвитку своїх учнів та студентів на основі формування в них передчуття й очікування „завтрашньої радості” (А. Макаренко), його спрямованості на

---

<sup>1</sup> Палтышев Н.Н. Педагогическая гармония: учеб.-метод. пособие для учителей / Н.Н. Палтышев. – К.: Магистр – S, 1996. – 104 с.

<sup>2</sup> Русова С. Дошкільне виховання // Русова С. Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1996. – С. 34-44.

гармонізацію та естетизацію освітнього простору навчального закладу, створення у ньому естетичного поля, психологічно комфортної та емоційно піднесеної атмосфери;

- естетична категорія *катарсису* як очищення у процесі переживання, зживання пристрастей і негативних якостей через випробування афектованими переживаннями. У педагогіці слугує основою для розробки *теорії педагогічного вибуху*, що вимагає від педагога виразності, емоційної впливовості й переконливості, здатності змінити світогляд вихованця своїми діями;
- естетична категорія *поезису*, що пронизує собою усі види й жанри художньої творчості. Але, як вважає Т. Базулева, межі розповсюдженості поезису й поетики, як похідної від нього, є набагато ширшими. Вони завжди присутні там, де людина в процесі своєї діяльності отримує естетичне задоволення<sup>1</sup>. Якщо педагогічна діяльність відбувається за законами естетики і має естетичну спрямованість, їй завжди притаманна поетичність (саме це, на нашу думку, і є однією з підстав вважати педагогіку наукою і мистецтвом). Поетичність – це здатність до образності, продукування множини різноманітних сенсів та уявлень, а крім того – до породження нових сенсів та уявлень у душах тих, хто залучається до поезії. Поетичність, за Аристотелем, передбачала не поетичність мовлення, а в першу чергу – поетичність сенсу, тому „Поету належить бути більше творцем фабул, ніж метрів”<sup>2</sup>. Напевне, знаючи чи інтуїтивно відчуваючи це, А. Макаренко назвав свій найбільш відомий художній твір „Педагогічна поема”, заклавши у назві усю різноманітність його педагогічних, літературних, романтичних та інших сенсів. І саме тому, будучи художнім, за своїм характером, цей твір є найкращим підручником з педагогіки, педагогічної майстерності й творчості для цілих поколінь студентів педагогічних навчальних закладів.

---

<sup>1</sup> Базулева Т.Л. Истина красоты и красота истины (вариации на тему философско-эстетических рассуждений Аристотеля и Шеллинга) // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2002. – Сер. 6. – Вып. 1 (№ 6). – С. 39-56. С. 39.

<sup>2</sup> Аристотель Поэтика. Риторика. – СПб., 2000. – С. 33.

Уявлення про ідеального педагога-майстра характеризується значною кількістю якісних показників, одним із яких є *естетичність* як необхідне постійне вміння викладача залучати до процесу педагогічної дії позитивні почуття прекрасного і піднесеного, рідше – комічного, наповнюючи дію потребою-спонудою кожного учня до набуття статусу суб'єкта педагогічної діяльності. Нерідко педагога порівнюють з митцем, визнаючи цим високу естетику педагогічної праці. Водночас, уподібнення його, наприклад, до ваятеля, передбачає очікування від нього незрівнянно вищого рівня суспільної й морально-правової відповідальності, позбавлення його права на помилку. У зв'язку із цим справедливими є слова Г. Ващенка: "Коли скульптор зіпсує невдалою працею шматок мармуру, то його можна замінити іншим, а коли педагог покалічить душу дитини, то це вже буде не втрата, а справжній злочин перед дитиною і суспільством"<sup>1</sup>.

Педагог професійного навчання має бути „двічі майстром”: на найвищому (мистецькому) рівні володіти певною робітничою професією, бути інженером-майстром, і вміти творити красу педагогічної дії, слова, думки, програмувати аудиторію позитивними почуттями. Тому у своєму долідженні ми виходимо з того, що творча індивідуальність педагога зростає та найбільш яскраво і явно відображається в його емоційних реакціях й естетичних почуттях (І. Зязюн)<sup>2</sup>, адже, як зазначає К. Ушинський, „ніщо: ні слова, ні думки, ні навіть вчинки ... не виражає так чітко і правильно нас самих і нашого ставлення до світу, як наші почування, в них чути характер не окремої думки, не окремого рішення, а всього змісту душі нашої та її ладу”<sup>3</sup>. Отже ми погоджуємося із І. Зязюном в тому, що засобами вираження творчої індивідуальності педагога слід вважати ті, що слугують для артикулювання його емоційного стану, тобто експресивні засоби<sup>4</sup>. Оскільки вони є засобами вираження своєї індивідуальності іншому і для іншого, то вони за своєю природою є комунікативними; „а як відомо, всі людські комунікативні засоби культурно зумовлені і набувають життєвої реальності в різновидах

---

<sup>1</sup> Ващенко Г. Виховання волі і характеру / Г. Ващенко // Твори: В 4-х т. – К.: Школяр – „Фада” ЛТД, 1999. – Т. 3. Праці з педагогіки та психології. – 385 с. С. 69.

<sup>2</sup> Зязюн І.А. Естетичні засади розвитку особистості // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с. С. 14-36. С. 22.

<sup>3</sup> Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання: Спроба педагогічної антропології / К.Д. Ушинський // Вибр. пед. твори. – К., 1983. – Т.1. – С. 326.

<sup>4</sup> Зязюн І.А. Естетичні засади розвитку особистості // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с. С. 14-36. С. 23.

досвідів кожної людини, що здобуваються, як правило, в процесі освіти і виховання”<sup>1</sup>.

Так, самі по собі трагічні, комічні чи сентиментальні почуття (як і будь-яке інше, за винятком прекрасного) не є по суті власне естетичними й набувають естетичного статусу лише тоді, коли зміст, що позначається ними, виявляється відповідно оформленим, починає діяти на художній „території”, коли емоційне переживання виражає себе через витвір мистецтва (у педагогічній естетиці педагог як митець виражає себе у своєму шедеврі – своїх учнях), що додає йому особливого естетичного виміру, виразності, структури, розрахованої на певний ефект. Тільки у педагогіці ефект полягає не просто у тому, щоби вразити, а в тому, щоби, вразивши учнів чи студентів своєю творчою індивідуальністю, мистецтвом своєї педагогічної дії, найкраще і найоптимальніше досягти запланованого педагогічного ефекту.

Педагог завжди був втіленням найкращих якостей особистості. Тому, якщо іншій людині пробачають відсутність смаку чи естетичну нерозвиненість, педагогові цього пробачити не можна, адже від нього залежить те, яким стане майбутнє покоління, які пріоритети обере для себе, до яких естетичних ідеалів буде прагнути. Тому для педагога неприпустимим є низький рівень естетичного смаку, що виявляється у захопленні кітчем, „мільними” серіалами, дешевими одноденними шлягерами та ін. І це стосується не лише викладачів мистецьких дисциплін, за якими міцно закріпилася в педагогіці місія провідників культури, а й усіх без винятку викладачів, а особливо – педагогів професійного навчання, адже їм нерідко доводиться працювати з учнями з дуже низьким рівнем загальної та естетичної культури. А професійна місія цих викладачів полягає не лише у передачі секретів робітничої професії майбутнім робітникам, а й у цілісному формуванні їхньої особистості як культурно повноцінних громадян суспільства. Тому історичний неуспіх „ходіння в народ” інтелігенції не може слугувати виправданням для відсутності естетичної просвіти у професійно-технічних навчальних закладах. І ми переконані, що творча індивідуальність педагога ПТНЗ є неможливою поза естетичним контекстом, поза розвитком в нього естетичної виразності, атрактивності та здатності викликати позитивну почуттєвість у своїх учнів.

---

<sup>1</sup> Зязюн І.А. Естетичні засади розвитку особистості // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Нічкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с. С. 14-36. С. 22-24.

Переконалим свідченням цього є, на нашу думку, педагогічний імідж педагога професійного навчання, способами презентації якого виступають його манера говорити, одягатися, поводитися тощо. І у цьому відчутну роль теж відіграє мистецтво. Зокрема, читання художньої літератури дозволяє педагогові поповнити свій лексичний запас, прикрасити мовлення влучними цитатами з художніх творів, афоризмами, гумором, яскравими прикладами. Знання з кольорознавства та психології мистецтва допомагають йому вдало поєднувати кольори при підготовці таблиць, діаграм, слайдів та інших ілюстративних матеріалів до своїх занять. А педагогам професійно-художніх навчальних закладів взагалі неможливо самореалізуватися у своїй професійній діяльності, не знаючи секретів мистецтва, його етно-регіональних особливостей тощо.

Отже, мистецтво є унікальним і завжди доречним засобом професійного розвитку особистості, ненав'язливо спрямовуючим її до прийняття оптимальних самостійних рішень і дій, до досягнення власного професійного ідеалу. І тому сучасному педагогові професійного навчання слід вміти грамотно й ефективно використовувати його потенційні розвивальні можливості на шляху свого життєвого і професійного становлення, у своїй професійно-педагогічній діяльності.

Формування творчої індивідуальності студента професійно-педагогічного навчального закладу відбувається в процесі історичного розвитку загальної, професійної та естетичної культури. При цьому професійно-педагогічна підготовка як система розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога ПТНЗ надає йому можливості для поступового сходження до досконалості у процесі творчого самовираження на основі реалізації *принципу особистої естетичної значущості й активності, особистої актуальності у процесі естетичного переживання*. О. Лосев визначає цей принцип як „актуальність цілісної людської особистості, з її цілісною індивідуальною якісністю, що робить кожен момент її існування неповторним і особливим”.

Цілісна індивідуальна якісність, високорозвинена творча індивідуальність педагога характеризує найвищий рівень його педагогічної діяльності, який ґрунтується на міцних підвалинах педагогічної майстерності, репрезентує високий рівень педагогічної творчості і є за своєю сутністю педагогічним мистецтвом.

Контекстний аналіз означених понять показав, що у змістовому значенні всі вони охоплюються загальним поняттям „педагогічна майстерність”, описуються як певний її якісний рівень, як результат майстерності чи її складова. Це дозволяє зробити висновок, що поняття педагогічної майстерності є базовим при описі якісної сторони педагогічної діяльності, що різноманіття нових дефініцій викликається, швидше за все, прагненням диференціювати цю якість, не виходячи за межі тієї системи, сенс і зміст якої якнайповніше представлені в дефініції педагогічної майстерності.

Вивчення науково-педагогічної літератури засвідчує, що педагогічна майстерність розглядається вченими як:

- високий рівень педагогічної діяльності, який виявляється в тому, що у відведений час педагог досягає оптимальних результатів (Н. Кузьміна, М. Кухарев, Г. Хозяїнов та ін.);
- комплекс якостей і властивостей педагога, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності на рефлексивній основі (І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос, Н. Тарасевич та ін.);
- високий рівень сформованості спеціальних здібностей, умінь та особистісних якостей на основі стійкої педагогічної спрямованості та глибоких професійних знань, що забезпечує досконале творче розв’язання завдань освіти, виховання і розвитку учнів (С. Швидка)<sup>1</sup>;
- найвищий рівень педагогічної діяльності, що проявляється у творчості вчителя, у постійному вдосконаленні мистецтва навчання, виховання і розвитку людини (Л. Байкова, Л. Гребенкіна)<sup>2</sup>;
- синтез якостей та властивостей особистості педагога, що визначає високу ефективність педагогічного процесу і охоплює чотири відносно самостійні елементи: майстерність організації колективної та індивідуальної діяльності учнів (студентів); майстерність переконання; майстерність передачі знань та формування досвіду

---

<sup>1</sup> Швидка С.О. Формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя засобами театрального мистецтва: дис... канд. пед. наук. 13.00.04 / Черкаський держ. ун-т ім. Б. Хмельницького. – К., 1996. – 177 с.

<sup>2</sup> Педагогическое мастерство и педагогические технологии: учеб. пособие / под ред. Л.К. Гребенкиной, Л.А. Байковой. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогическое об-во России, 2001. – 256 с. С. 12.

діяльності; майстерність оволодіння педагогічною технікою (О. Гребенюк, М. Рожков)<sup>1</sup>;

- особливий стан творчого самовираження, активності педагога, різнопланового бачення ситуації, її глибокого усвідомлення або розвиненої інтуїції, характеристика його безпосередніх дій, що відповідають певній ситуації; здатність педагога рухатися до мети, чітко уявляючи її з різних сторін; прагнення до удосконалення і завершення розпочатої справи на найвищому рівні; інтегративне поняття, яке передбачає синтез знань, досвіду і якостей особистості (О. Рудницька)<sup>2</sup>.

Узагальнення цих визначень педагогічної майстерності дозволяє зробити висновок, що вона розглядається вченими і в особистісному, і у процесуальному, і в результуючому ракурсах. В особистісному аспекті педагогічна майстерність розуміється як комплекс якостей особистості педагога, що зумовлюють ефективність його професійної діяльності, а в результуючому – як максимально можливий за даних умов результат розв'язання професійно-педагогічних завдань.

Це дає змогу визначити педагогічну майстерність як найвищу творчу активність педагога, що проявляється в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії в кожній конкретній ситуації навчання, виховання і професійної підготовки учнів. Доречність вибору цих методів визначається двома чинниками: 1) системою знань і уявлень педагога про закони розвитку особистості учня і, відповідно, про засоби, технології і прийоми, які можуть забезпечити цей розвиток; 2) індивідуальними особливостями самого педагога: його спрямованістю, досвідом, здібностями й психофізичними даними<sup>3</sup>.

Отже, *педагогічну майстерність* можна визначити як адекватний, максимально повний прояв педагогом свого індивідуального потенціалу, його творчої самореалізації в професійній діяльності, яка забезпечує високий кінцевий результат в плані створення аналогічних умов для прояву індивідуальності учнів, їхньої самореалізації у навчальній і виховній діяльності.

---

<sup>1</sup> Гребенюк О.С., Рожков М.И. Общие основы педагогики: учебник / О.С. Гребенюк, М.И. Рожков. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 160 с. С.155.

<sup>2</sup> Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч.-метод. посіб. / О.П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с. С. 14.

<sup>3</sup> Гребенюк О.С., Рожков М.И. Общие основы педагогики: учебник / О.С. Гребенюк, М.И. Рожков. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 160 с. С.157.



Для педагога професійного навчання педагогічна майстерність є формотвірним чинником, який, надаючи педагогічній спрямованості його професійній майстерності, забезпечує цілісність і повноцінність його **професійно-педагогічної майстерності** як сукупності своєрідно поєднаних індивідуально-психологічних, соціально-психологічних та професійних якостей, що забезпечують досягнення ним високого рівня самоорганізації професійно-педагогічної діяльності на рефлексивній основі та свободу вияву його творчої індивідуальності.

Як бачимо, поняття професійно-педагогічної майстерності є невідривним від конкретної особистості педагога ПТНЗ, а тому завжди має глибоко індивідуальний характер, яскравість прояву якого залежить, на наше переконання, від рівня розвитку в нього творчої індивідуальності. Остання обов'язково позначається на результатах діяльності педагога-майстра, персоналізуючи себе у них, незалежно від того, чи будуть то матеріальні, духовні результати, чи стосуватимуться вони рівня та якості розвитку його учнів. Зважаючи на це, ми не можемо повністю погодитися із твердженням, що „майстерність не можна передати, оскільки передаються лише окремі приклади, зразки дій, рекомендації, поради”, адже майстри спокон віків передавали секрети своєї майстерності своїм учням, засновуючи власну творчу, наукову, педагогічну, художню чи професійну школу.

У контексті нашого дослідження набуває особливого значення розгляд С. Сисоевою педагогічної майстерності як досконалого, творчого виконання вчителем професійних функцій на рівні *мистецтва*, тобто „вміло, вправно”<sup>1</sup>, „результатом чого є створення оптимальних соціально-психологічних умов для становлення особистості кожного вихованця, забезпечення високого рівня інтелектуального розвитку, виховання кращих моральних якостей, духовного збагачення школярів”<sup>2</sup>.

Водночас, зауважимо, що можна бути професійно компетентним педагогом, тобто вільно орієнтуватися у предметній сфері, системно сприймати і діяти у педагогічній реальності, мати особистісно-гуманітарну орієнтацію, вміти узагальнювати й передавати свій досвід, бути здатним до педагогічної рефлексії, володіти сучасними педагогічними технологіями, але при цьому не бути майстром, а залишатися добротним ремісником, оскільки для того, щоб стати

---

<sup>1</sup> Сисоева С. Основи педагогіки творчості: підручник / С.О. Сисоева. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с. С.106.

<sup>2</sup> Там само. – С.106.

справжнім майстром, необхідно, на наше переконання, володіти особистісною неповторністю і унікальністю, власним стилем професійної діяльності, концептуальністю професійного мислення. *Адже педагогічна майстерність є індивідуальним внеском у педагогічну культуру суспільства, і лише повне усвідомлення механізмів власної діяльності уможливило передачу майстерності іншим.* Тому у справжнього майстра-педагога з'являється своя авторська система, своя школа, свої послідовники. Зважаючи на це ми розглядаємо *творчу індивідуальність* як *критерій педагогічної майстерності*.

У зв'язку з цим ми здійснили спробу уточнити розроблену представниками полтавської школи педагогічної майстерності І. Зязюна класифікацію її рівнів<sup>1</sup> на основі врахування вияву у ній творчої індивідуальності педагога таким чином:

1. *Потенційний рівень* – коли майбутній педагог, маючи педагогічні, творчі й художні здібності, ще не усвідомлює їх, оскільки ще не випробував у професійно-педагогічній діяльності свій творчий потенціал, не „відкрив” для себе свою творчу індивідуальність.
2. *Елементарний рівень* – коли в майбутнього педагога наявні найнеобхідніші знання з педагогічної майстерності, елементарні уміння педагогічної діяльності, але, він ще боїться діяти самостійно й творчо, виявляти свою творчу індивідуальність, вважаючи, що більш надійно діяти за шаблоном, зразком, вказівкою.
3. *Базовий рівень* – коли в педагога (найчастіше молодого) або студента-випускника вже сформовано базові педагогічні знання, вміння й навички і за сприятливих педагогічних умов він достатньо вдало їх реалізує, виявляє елементи творчості; у найбільш підготовлених ним фрагментах навчально-виховного процесу, у типових педагогічних ситуаціях реалізує свій власний підхід, своє власне бачення, в яких епізодично проявляється його творча індивідуальність.
4. *Досконалий (компетентнісний) рівень* – коли педагог проявляє професійну компетентність у розв'язанні

---

<sup>1</sup> *Педагогічна майстерність: підручник* / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с. С. 37.

навчально-виховних і професійно-виробничих завдань, діє впевнено, адаптивно за будь-яких умов, доречно і вправно користується навчально-методичним забезпеченням, ТЗН, має свою стратегію професійно-педагогічної діяльності. Його творча індивідуальність виявляється переважно як індивідуальні відмінності, фрагментарні чи епізодичні прояви несхожості у професійній поведінці та діяльності.

5. *Творчий рівень* – коли педагог вільно виявляє творчість у навчально-виховному процесі, створює власну педагогічну систему, виявляє свій індивідуальний стиль професійно-педагогічної діяльності, репрезентує власну творчу індивідуальність у навчально-виробничому процесі як відмінності у професійній поведінці, спілкуванні та діяльності, що стійко зберігаються упродовж тривалого часу як індивідуальна система способів, засобів та технології професійно-педагогічної діяльності.
6. *Мистецький рівень* – коли педагог працює не просто творчо, а з натхненням, з переважанням мажорного тону, може заразити своїх вихованців своєю творчою енергією, фасилітувати розкриття їхньої творчої індивідуальності. На цьому рівні педагогічної майстерності він максимально розкриває й самореалізує власну творчу індивідуальність, виявляючи педагогічний артистизм, „випромінюючи”, як актор потужну позитивну енергію, яка захоплює вихованців і водить їх в енергетичне поле позитивної почуттєвості педагога. Він є максимально вільним та естетичним у своїх діях не стільки тому, що усвідомлює, що так робити найбільш доцільно, а тому, що вже на рівні підсвідомості в нього діють естетичні критерії („красиво-некрасиво”, „добре-погано”), він довіряє своїй інтуїції, яка, базуючись на превіреному й підтвердженому педагогічному досвіді та професіоналізмі, ніколи не підводить його. Педагог „відпускає” себе, перестаючи контролювати кожен свій крок, він вже діє як митець у творчому пориві, довільно, але логічно поєднуючи елементи змісту навчальної

дисципліни, відповідно до педагогічної ситуації й перетворюючись для учнів на ідеал – приклад для наслідування й найвищий взірець (але вже не так, як у першому класі, „вчитель – найвищий авторитет”, а на основі свідомого й підсвідомого захоплення вихованців своєю особистістю, „залюбленості” їх у свого педагога (В. Шаталов) як в еталон досконалості педагога-майстра). Творча індивідуальність такого педагога виявляється як неповторність і самобутність його особистості у професійній діяльності, як індивідуальний професійний світогляд, нерідко, як індивідуальний варіант професійного типу особистості педагога. Це відбувається, на думку О. Морозова та Д. Чернилевського, внаслідок того, що індивідуальні відмінності стійко охоплюють собою сферу особистості викладача<sup>1</sup>.

Обґрунтовуючи педагогічну доцільність репрезентованих вище градацій рівнів педагогічної майстерності, звернемося до історичних і сучасних наукових підходів, які акцентують увагу на подібності педагогіки та мистецтва, що виявляється у значенні інтуїції, інсайту, суб'єкт-суб'єктних стосунків між викладачем та учнями (студентами), необхідності особливої „технології дотику” до особистості вихованця<sup>2</sup>, в індивідуальному характері впливу педагогіки та мистецтва<sup>3</sup> (адже, як зазначає І. Зязюн, „діяльність педагога-майстра характеризується педагогічною доцільністю за спрямованістю, *індивідуально-творчим характером, за змістом і оптимальністю, за вибором засобів*”<sup>4</sup>).

Якщо як наука, педагогіка розвиває педагогічне мислення й досвід професійної педагогічної діяльності, то як мистецтво, вона утверджує ціннісні засади буття людини та її професійної діяльності, одухотворює педагогічний процес, наповнює його зміст і методи особливим світлом людинолюбства, почуттєвості й добросердності,

---

<sup>1</sup> Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология /А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – М.: Академический Проект, 2004. – 2-е изд., испр. и доп. – 560 с. С. 415.

<sup>2</sup> Булатова О.С. Педагогический артистизм: учеб. пособие / О.С. Булатова. – М.: Изд. центр „Академия”, 2001. – 240 с. С. 6.

<sup>3</sup> Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К.: Грамота, 2005. – 448 с. С. 91-167.

<sup>4</sup> Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. – К.: МАУП, 2000. – 312 с. С. 128.

веде до відкриттів і дозволяє через творчість знайти принципово іншу якість педагогічної діяльності<sup>1</sup>.

Не випадково К. Ушинський називав її найбільшим, найскладнішим, найвищим і найнеобхіднішим з усіх *мистецтв*, зазначаючи, що вже саме це слово відрізняє її від ремесла і спрямовує на задоволення вищих моральних і духовних потреб людини: „Як мистецтво, педагогіка спирається на безліч обширних і складних наук (фізіологію, психологію та логіку) і крім знань, потребує здібності й нахилу, і як мистецтво ж, прагне до ідеалу, якого вічно намагається досягти і який цілковито ніколи не досяжний: до ідеалу досконалої людини”<sup>2</sup>.

На підтвердження близькості педагогічної й мистецької діяльності можна навести вислів Л. Виготського, який розцінюючи педагогічну діяльність як творчу, писав: „Педагог не може не бути художником, адже ланцюжок його дій – це усе той самий ланцюжок художньої творчості”. У цьому процесі, на переконання Я. Мамонтова, справжній педагог ставить себе в залежність від інтересів і настроїв вихованців із такою ж психологічною необхідністю, з якою вільний митець належить своїм ідеям і образам. Отже, педагогічну діяльність правомірно можна назвати мистецтвом.

Педагогічне мистецтво становить собою, за визначенням Б. Лихачова, “досконале володіння педагогом усією сукупністю психолого-педагогічних знань, умінь та навичок, поєднане з професійною захопленістю, розвиненим педагогічним мисленням та інтуїцією, морально-естетичним ставленням до життя, глибокою переконаністю й твердою волею”<sup>3</sup>.

Приймаючи за основу дане визначення, хочемо водночас зазначити, що не можемо погодитися з його автором у тому, що педагогічна майстерність є базовою складовою, механізмом реалізації педагогічного мистецтва, який “забезпечує його практичне втілення у процес формування особистості”<sup>4</sup>, адже справжня педагогічна майстерність і є по суті “високим мистецтвом виховання і навчання, що постійно вдосконалюється, доступне кожному педагогу, який працює за покликанням і любить дітей”<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Александрова В.Г. Какая наука нужна сегодня учителю? / В.Г. Александрова. – Магистр. – 2000. – №2. – С. 54.

<sup>2</sup> Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології // Вибр. пед. твори: У 6-ти т. – Т. 1. – К., 1983. – С. 192-193.

<sup>3</sup> Лихачёв Б. Педагогика: Курс лекций. – изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Прометей; Юрайт, 1998. – 520 с. С. 203.

<sup>4</sup> Там само. – С. 203.

<sup>5</sup> Педагогическая энциклопедия /гл. ред. И.А. Каиров. – М.: Сов. энциклопедия, 1965. – Т. 2. – 911 с. С. 739.

Ґрунтується педагогічне мистецтво на високому професіоналізмі вчителя, його педагогічній творчості, розвинених педагогічних і творчих здібностях. Характеризується воно яскраво вираженою гуманістичною спрямованістю, творчою свободою, артистизмом і натхненням педагога, його філігранною педагогічною технікою, постійним прагненням до особистісного й професійного акме. Зважаючи на це, спроби визначати педагогічну майстерність як „основу педагогічного мистецтва” (Т. Стефановська)<sup>1</sup>, „його частину, що виявляється в досконалому володінні педагогічними методами й прийомами, усім арсеналом педагогічних умінь і навичок, які забезпечують практичне втілення педагогічного мистецтва у процесі формування особистості” (О. Булатова)<sup>2</sup> слід, на нашу думку, вважати недоцільними, оскільки такий підхід характеризує не педагогічне, а лише методичне мистецтво викладача, яке не охоплює собою усієї педагогічної майстерності.

Оскільки мистецтво є сферою людської діяльності, найбільш позначеною впливом індивідуальності (адже істинний твір мистецтва завжди відображає індивідуальність творця і має власну індивідуальність), то ми розглядаємо це як підтвердження нашої тези, що *вершиною педагогічного мистецтва є високорозвинена, яскрава творча індивідуальність педагога як інтегральна цілісність унікально поєднаних у ньому індивідних, особистісних, професійних і творчих якостей, що визначають його індивідуальний стиль професійної діяльності, неповторний педагогічний почерк та сукупність обраних ним педагогічних засобів, які утворюють його творчу лабораторію й зумовлюють формування його власної педагогічної школи.*

Розглядаючи педагогічне мистецтво як найвищий прояв педагогічної майстерності, в якому вільно й природно реалізує себе творча індивідуальність педагога, ми закономірно постаємо перед питанням, чи можна навчити цьому студентів у вищому навчальному закладі, оскільки, згідно із теорією педагогічної майстерності, він надає випускнику лише її основи? Відповіддю на це запитання буде: „Так. Звичайно, можна”. Адже головне у цьому процесі – дати майбутньому педагогові відчуття свободи й звільнити його від страху вчинити „не так”. А це уможлиблюється завдяки

---

<sup>1</sup> Стефановская Т.А. Педагогика: наука и искусство. Курс лекций: учеб. пособие / Т.А. Стефановская. – М.: Изд-во „Совершенство”, 1998. – 368 с. С. 10.

<sup>2</sup> Булатова О.С. Педагогический артистизм: учеб. пособие / О.С. Булатова. – М.: Изд. центр „Академия”, 2001. – 240 с. С. 204.

впровадженню до системи розвитку його творчої індивідуальності мистецтва, яке неможливе поза творчістю й свободою і в якому кожен набуває і відчуває свободу творити так, як йому бажається, оскільки в мистецтві для художника немає „не так” – все відбувається лише відповідно до його творчого задуму. Тому в мистецькій, педагогічно орієнтованій діяльності студент вільно виявляє свої творчі ідеї й знахідки і в такий спосіб розвиває власну творчу індивідуальність, перетворюючись на педагога-митця.

У своєму дослідженні ми обираємо за орієнтир ідею гуманістичної педагогіки, що кожна людина є від природи талановитою, адже „талант – це лише 10% здібностей і 90% праці над собою” (К. Станіславський). „Талановитим є кожний, але прояв таланту неможливий без інтелектуальної праці” (Ю. Азаров)<sup>1</sup>. Кожна людина є здатною, за Ю. Азаровим, на пробіск талановитості у своїй діяльності, це виходить за рахунок її індивідуальності<sup>2</sup>. Отже, *талант*, у розмінні Ю. Азарова, це” *завжди індивідуальність*, завжди відхилення від норми розписаних інструкцій та методик, це – пошук, зигзаги, броунівський рух, це – власна душа, не прийнята в якості догми певна ідеологія, а власний світ, де вище – „у мені”<sup>3</sup>. Якщо виходити з Кантового: „Геній – це талант..., який сам дає мистецтву правило”, то творча індивідуальність педагога-митця виявляється саме в тому, що він сам створює найбільш доцільні у кожній конкретній педагогічній ситуації правила професійно-педагогічної діяльності. Його творчий педагогічний задум підпорядковується вже не стільки логіці, скільки інтуїції й відчуттю естетичного задоволення (за І. Кантом, „Wohlgefallen”), натхненню, що народжується на фундаменті логіки, поєднується з нею і перевершує її („перемагає логіку”). Це передбачає логічно впорядковану структуру, струнку й логічну форму та вільний інтуїтивний зміст: „Найвищий художній задум, непідпорядкована ремісничо-жорсткій логіці, породжена натхненням, інтуїтивна ідея, повинна проявитися в поєднанні з цією логікою й опанувати її”<sup>4</sup>. З протиставлення логічно впорядкованої структури та інтуїтивної ідеї, тобто змісту в узагальненому (не конкретно-предметному) сенсі, виникає „подолання логіки форми” (або логіки структури, композиції побудови). На усіх рівнях

<sup>1</sup> Азаров Ю.П. Тайны педагогического мастерства: учеб. пособие. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во «МОДЭК», 2004. – 432 с. С. 43.

<sup>2</sup> Там само. – С. 96.

<sup>3</sup> Там само. – С. 104.

<sup>4</sup> Фейнберг Е.Л. Две культуры. Интуиция и логика в искусстве и науке. – Фрязино: «Век 2», 2004. – 288 с. С. 218.

подолання логічного інтуїтивним воно не відмітається, не придушується повністю, але залишається суттєвим елементом педагогічного мистецтва. Його поєднання з інтуїтивним само по собі утворює найважливіший елемент мистецького впливу<sup>1</sup>. „Подолання логічного інтуїтивним тоді лише й стверджує авторитет інтуїції, коли „опонент” – логічне – є значним, проявляє силу, хоча, виступаючи спільно з інтуїтивним, виявляється подоланим (але не знеціненим)”<sup>2</sup>.

Педагогічний талант педагога-митця як творчої індивідуальності проявляється у тому, що у процесі проведення лекційних, практичних чи навчально-виробничих занять він „долає логіку матеріалу, що викладає, логіку його змісту, форми (структури, композиції), конкретно-предметного образу, організуючи цей процес як синтез асоціацій і породжуючи на їх основі нову ідею, нове знання, викликаючи в студентів стан натхнення, що зумовлює найвищу мобілізацію їхнього інтелекту та емоцій, за якого лише розум і почуття й стають здатними до синтетичного інтуїтивного досягнення деякої істини”<sup>3</sup>.

У тому, що талант є в кожному, полягає, на переконання Ю. Азарова, істинна педагогічна справедливість. Слід лише формувати в майбутнього педагога смак до досконалості, смак до кращого<sup>4</sup>.

Говорячи про феномен злету педагогічної талановитості, Ю. Азаров вбачає його причини у соціальній перенапруженості епохи, яка зумовлює водночас агресивність і талановитість, оскільки людина мобілізує усі свої сили й можливості, щоби вижити<sup>5</sup>. Джерела ж злету педагогічної талановитості він шукає у розвитку педагогічної майстерності й творчості шляхом „виховання на високому” (Б. Вишеславцев, І. Ільїн), розкриття творчої індивідуальності педагогів у мистецькій творчості під гаслом: „Ви талановиті, ви неповторні!”<sup>6</sup>, оскільки для розвитку талановитості не завжди потрібні матеріальні засоби – набагато важливіше допомогти таланту *відчувати себе*, заохочуючи його і виявляючи до нього увагу<sup>7</sup>.

---

<sup>1</sup> Фейнберг Е.Л. Две культуры. Интуиция и логика в искусстве и науке /Е.Л. Фейнберг. – Фрязино: «Век 2», 2004. – 288 с. С. 218.

<sup>2</sup> Там само. – С. 218-219.

<sup>3</sup> Там само. – С. 170.

<sup>4</sup> Азаров Ю.П. Тайны педагогического мастерства: учеб. пособие. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во «МОДЭК», 2004. – 432 с. С. 73.

<sup>5</sup> Там само. – С. 73.

<sup>6</sup> Там само. – С. 68.

<sup>7</sup> Там само. – С. 70.



„Розвиток талановитості кожного суб’єкта педагогічного процесу”<sup>1</sup> та основі впровадження „педагогіки любові й свободи” Ю. Азаров і називає „педагогічним мистецтвом”<sup>2</sup>. Основна спрямованість педагогічного мистецтва – вселити в кожного суб’єкта педагогічного процесу абсолютну переконаність у своєму обдаруванні, зняти страхи й невпевненість у собі, пробудити в ньому потужну потребу творити.

Вчений переконаний, що до оволодіння ним здатний кожен педагог, який працює за покликанням і любить дітей, оскільки педагогічне мистецтво – це спосіб життя, а не лише спосіб діяльності: будь-яке духовне життя, що стверджує й збагачує вищі цінності, є високим людським мистецтвом. „Без мистецтва занепадає педагогічна нива, адже істинно творче (метод, прийом, засіб) народжується спочатку в голові однієї людини, потім освоюється в одиничному досвіді, який запозичується наступниками, а потім іноді переходить у всезагальну практику, нерідко у викривленому виді. Усе життя я підмічав, як у будь-якій людині, що вчителює, спалахують божественні іскри істинної майстерності. Підтримуючи й оберігаючи ці спалахи, помічав спочатку слабке горіння, яке розпалювалося згодом у сильний вогонь. ... Вогонь і є творчістю, справжнім життям. Лише духовний вогонь утворює енергію просування, породжує потоки талановитих спонук”<sup>3</sup>.

Педагогічне мистецтво, на думку Ю. Азарова, є трансцендентним за своєю сутністю. Воно – „завжди прорив до сфери духовно-вищого, до сфери нікому невідомої універсальності. Воно відкриває нові шляхи в теорії та практиці освіти, розвитку й виховання, збагачуючи традиційну дидактику оригінальними формами майстерності й новими технологіями”<sup>4</sup>. З позицій педагогічного мистецтва – трансцендентність – це ідеал виховання та освіти. Вона жорстко визначає ступені наближення до ідеалів навчально-пізнавальної та виховної діяльності, до ідеалів становлення творчої особистості як педагога, так і учня<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Азаров Ю.П. Тайны педагогического мастерства: учеб. пособие. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во «МОДЭК», 2004. – 432 с. С. 3.

<sup>2</sup> Там само. – 432с.

<sup>3</sup> Там само. – С. 74.

<sup>4</sup> Там само. – С. 50.

<sup>5</sup> Там само. – С. 50.

У зв'язку із цим, Ю. Азаров розглядає педагогічне мистецтво як синонімом до трансцендентальної педагогіки, педагогіки вищих цінностей, педагогіки любові, свободи й творчості<sup>1</sup>.

Призначення педагогічного мистецтва вчений вбачає у стимулюванні духовно-творчих процесів, які в силу ірраціональності неможливо охопити логічними методами, свідомістю, мисленням, логікою. Такі найважливіші явища, як осяяння, інтуїція, творчий порив, життєлюбність і людинолюбність, віра у свої потенційні можливості нерідко бувають непідвладними розуму, а осягаються лише в надрах ірраціональних глибин<sup>2</sup>.

Структуру педагогічного мистецтва утворюють, за Ю. Азаровим, духовність і право, об'єднані третьою силою – інтуїтивно-творчим потенціалом уяви, волі й міццю біоенергетичної основи самореалізації особистості педагога. Духовність як сила інтелектуально-естетичних, морально-вольових та фізичних даних його особистості є, на думку вченого, основою людського права на різнобічне творче саморозкриття, в якому зацікавлений кожен учень і кожен педагог<sup>3</sup>.

Сила педагогічного мистецтва вимірюється, на переконання Ю. Азарова силою любові. А Любов являє себе не інкше, ніж в образі краси. Істинне в культурі є пронизаним любов'ю. Чим вищою є любов у творі мистецтва, тим яскравішою буде його художність. Чим більше краси й духовного горіння у спілкуванні вихователя і вихованців, тим досконалішим є виховання<sup>4</sup>: „Захопити будь-якою справою вихованців може той педагог, який може загорітися й увійти у внутрішній світ кожного вихованця через його почуття. Вогонь має бути видимим. Він не повинен бути фальшивим, зіграним. Це в жодному раз не є акторською технікою, оскільки він має не грати, а проживати свої найкращі миттєвості разом із вихованцями – й тоді вони вірять йому, йдуть за ним, захоплюються тим, що він їм пропонує. Чим я беру? – лише одним, – хвилюванням. І до цього хвилювання я готуюся, як піаніст до свого виступу, прагнучи виховувати своїх учнів на прекрасному і високому. На превеликий

---

<sup>1</sup> Азаров Ю.П. Тайны педагогического мастерства: учеб. пособие. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во «МОДЭК», 2004. – 432 с. С. 51.

<sup>2</sup> Там само. – С. 51.

<sup>3</sup> Там само. – С. 51.

<sup>4</sup> Там само. – С. 117.

жаль, зазначає Ю. Азаров, більшість людей не вірять у свої вищі потенційні можливості<sup>1</sup>.

Водночас оволодіти педагогічним мистецтвом може кожен педагог, який здатний ставити перед собою надзавдання, який позбавився від страху, самоприниження. За образним висловом вченого, „високе мистецтво у педагогічній творчості так само рідко повторюється, як цвітіння дерев, але саме це своєрідне „цвітіння” визначає педагогічну долю, фізичне й духовне самопочуття, висвітленість педагогічної майстерності, філігранність педагогічної техніки”<sup>2</sup>. „Мистецтво”, – зазначає Ю. Азаров, – „може бути й „цвітінням всередину”, тобто може бути невиявленим, адже істинне мистецтво – завжди є таємницею, завжди від початку є глибоко прихованим, інтимним і володіє усіма ознаками любові й свободи”<sup>3</sup>. Для того, щоб воно „відкрилося”, необхідно подолати шлях до вершин професіоналізму через очікування насолод духовно-творчого порядку, через переживання інсайту<sup>4</sup>.

Педагогічне мистецтво не мислиться без піднесення душевних сил, без натхнення, без осяяння. Воно є зблиском духовно-пізнавальних сил педагога й студента (учня), коли їм відкривається нове бачення, коли вони запалюються бажанням якомога швидше освоїти щось, добратися до самих глибин предмету, що вивчається: „Осяяння – це миттєве породження потужної енергії, спрямованої на розв’язання будь-яких проблем. Це стан щирого задоволення, розкріпачення душі й тіла, коли кожна клітинка людської істоти залучається до духовно-пізнавального процесу. Осяяння – це вибух невідомих до того ресурсів, у якому зникають страх, сумніви, невпевненість та острах новизни, який знищує старе, непридатне, непродуктивне в особистості, допомагає народженню людини з новим баченням й новою відвагою у розв’язанні творчих завдань. Осяяння, що спалахнуло в душах педагога, студента й учня, є здатним викликати до життя натхнення, без якого не може бути продуктивної творчості. Воно пронизує усі педагогічні методи й прийоми, увесь склад душі, усю особистість та індивідуальність людини. Але воно не з’являється само по собі, а є результатом

---

<sup>1</sup> Азаров Ю.П. Тайны педагогического мастерства: учеб. пособие. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во «МОДЭК», 2004. – 432 с. С. 78-79.

<sup>2</sup> Там само. – С. 81.

<sup>3</sup> Там само. – С. 81

<sup>4</sup> Там само. – С. 81.

цілеспрямованої підготовки”<sup>1</sup>. Для того, щоб пережити у своєму педагогічному мистецтві момент осяяння, необхідно спочатку оволодіти педагогічними стандартами, що забезпечить можливість проявити спалах педагогічної унікальності. Стандарти й педагогічні ідеали, осяяні світлом педагогічної обдарованості, створюють реальні матеріалізовані передумови для розвитку педагогічної майстерності до рівня педагогічного мистецтва, в якому яскраво виявляється творча індивідуальність педагога.

За ствердженням О.Гребенюка, педагог досягає мистецького рівня педагогічної майстерності, коли в нього формуються такі якості творчої індивідуальності, як: здатність до самоуправління, сміливість, рішучість, вміння ризикувати; самоповага й позитивне сприйняття оточуючих; впевненість у собі через усвідомлення своїх сильних і слабких сторін; реалістичність, адекватність самооцінки; сильна воля, вміння концентрувати енергію на головному, на діяльності й меті; високий рівень саморегуляції; розумова активність і пластичність тощо. Крім того, для високого майстра, на його думку, є характерними: наявність конкретної й високої мети, що генерує додаткову енергію; готовність до жертв; організованість і точність, раціональна самодисципліна; установка на успіх, вміння викластися до кінця й „бити в одну точку”; натхненність; перехід на вищий рівень порівняння, коли він „зіставляє” себе із собою, за принципом „Я-реальне” та „Я-ідеальне”<sup>2</sup>.

Обґрунтовуючи взаємозв’язок творчої індивідуальності педагога та його педагогічної майстерності, В. Горова, Н. Антонова та Л. Харченко зазначають, що не маючи останньої як своєї опори й засобу реалізації, творча індивідуальність може згаснути під впливом незадоволеності собою: зниження самооцінки, руйнування цілісності педагогічного „Я” й педагогічної „Я-концепції”. Тому творча індивідуальність реалізує себе лише в педагогічній діяльності із зануреністю її в педагогічну дійсність й самовизначення в ній, а також за наявності зовнішніх та внутрішніх передумов, зокрема, психічних властивостей, які забезпечують її творчу самореалізацію в повному обсязі, дозволяючи їй досягти мистецького рівня

---

<sup>1</sup> Азаров Ю.П. Тайны педагогического мастерства: учеб. пособие. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во «МОДЭК», 2004. – 432 с. С. 55.

<sup>2</sup> Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности: учеб пособие / О.С. Гребенюк. – Калининград, 1995. – 561 с. С. 234.

педагогічної майстерності<sup>1</sup>. Тут, на переконання вчених, стає дуже важливим зв'язок творчої індивідуальності педагога як результату педагогічної індивідуалізації з його професійно-педагогічною майстерністю як результатом педагогічної соціалізації. Вони доводять, що якщо на початку професійно-педагогічної діяльності творча індивідуальність визначає відчуття успішності діяльності й задоволеності нею, то з роками ця роль переходить до майстерності, переростаючи в педагогічне мистецтво<sup>2</sup>.

Поділяючи думку В. Горової, Н. Антонової та Л. Харченко щодо взаємозв'язку і взаємозалежності творчої індивідуальності, професійно-педагогічної майстерності й професійно-педагогічного мистецтва, ми вважаємо недоцільним протиставлення їх як самостійних феноменів, адже творча індивідуальність є сутнісною характеристикою і критерієм педагогічної майстерності, подібно до того як вартість товару характеризує його споживчу цінність і найчастіше виступає критерієм його якості.

Аналізуючи прояви творчої індивідуальності у професійно-педагогічній діяльності, А. Маркова дійшла висновку, що професійна індивідуальність є найбільш пізнім новоутворенням особистості педагога, яке формується „в результаті унікального й неповторного поєднання обставин його життя, в яких він реалізує й розвиває свої здібності й можливості”<sup>3</sup>. Вчена вказує, що становленню професійної творчої індивідуальності сприяє набуття педагогом спеціальних професійних якостей, знань та умінь, а також формування в нього здатності до індивідуального саморозвитку. Подібні позиції відстоює і І. Бех, зазначаючи, що „індивідуальність педагога визначається як його природними даними, так і набутим життєвим досвідом. Особистісні риси – самобутність, неповторність, яскравість, своєрідність, вираження почуттів і характеру – поєднуються з індивідуальністю професіонала і проявляються в його праці”<sup>4</sup>. Такий педагог-мистець творить навчальне заняття за емоційною, художньо-педагогічною партитурою, що, визначаючи основні змістові орієнтири передбачає вільну імпровізацію, комбінування складових його змісту, відповідно до реакції учнів, їхнього рівня активності та

---

<sup>1</sup> Горовая В.И., Антонова Н.А., Харченко Л.Н. Творческая индивидуальность учителя в условиях повышения профессиональной квалификации: монография / В.И. Горовая, Н.А. Антонова, Л.Н. Харченко. – Ставрополь: Сервисшкола, 2005. – 144 с. С. 60.

<sup>2</sup> Там само. – С. 60.

<sup>3</sup> Цит. за: Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности / О.С. Гребенюк. – Калининград, 1995. – 561 с.

<sup>4</sup> Бех І.Д. Виховання особистості: У 2-х кн. – Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: навч.-метод. посіб. – К.: Либідь, 2003. – 344 с. С. 97.

зацікавленості, розуміння ними основних положень теми, включення їх до діалогу чи практичної творчої діяльності щодо її засвоєння (на відміну від чіткого алгоритмізованого планування, де не можна змінити порядку складових).

При цьому важливим, на думку С. Сисоєвої, є усвідомлення педагогом рівня власної творчої професійної педагогічної діяльності, формування в нього потреби аналізувати свій педагогічний досвід і впроваджувати педагогічний досвід інших з урахуванням своєї творчої індивідуальності<sup>1</sup>.

Узагальнення викладеного у підрозділі дозволяє зробити висновок, що творча індивідуальність педагога професійного навчання є сутнісною ознакою його професійно-педагогічної майстерності, яка характеризує рівні оволодіння ним виробничо-технологічними процесами та мистецтвом педагогічної дії. Найбільш яскраво вона виявляється на рівні педагогічного мистецтва, надаючи професійно-педагогічній діяльності викладача ПТНЗ неповторного натхненного, вільного та естетичного характеру й занурюючи його учнів до потужного естетичного поля позитивної почуттєвості, в якому вони відчують радість від перебування на занятті, навчаються із задоволенням.

Досягти рівня педагогічного мистецтва може кожен студент професійно-педагогічного навчального закладу, адже воно виявляється не лише у вільному володінні навчальним матеріалом і вмінні його подати учням, а в такій організації професійно-педагогічної діяльності, коли педагог переживає натхнення, інсайт, відчуття свободи і своїх безмежних творчих можливостей, коли він є „артистом” у своїй справі, який виконуючи на високому професійному рівні свою діяльність, отримує задоволення від цього процесу і виходить з навчального заняття, окрилений переживанням свого успіху та успіху своїх вихованців.

### **2.3. Концептуальна модель творчої індивідуальності педагога професійного навчання**

Цілісний і вичерпний теоретичний аналіз творчої індивідуальності педагога професійної школи як сутнісної системної

---

<sup>1</sup> Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с. С. 97.

інтегративної якості його особистості, що репрезентує його творчу й професійну самобутність і виступає критерієм його професійно-педагогічної майстерності, унеможлиблюється без аналізу структури цього складного утворення, результатом якого є розробка його концептуальної моделі.

Підставою для її розробки стало вивчення відомих у науці підходів щодо визначення структури індивідуальності та досліджуваного нами феномену – творчої індивідуальності.

У довідковій літературі *структура* (від лат. *structura* – взаємне розташування, зв'язок складових частин) визначається як сукупність сталих зв'язків між складовими елементами об'єкта, що забезпечують його цілісність і самототожність. Уявлення про структуру передбачає розгляд об'єкта як системи<sup>1</sup>.

Оскільки теоретичною основою педагогіки виступає психологія, то ми розглянули передусім ті структури індивідуальності, що отримали визнання у психологічній науці.

Результат теоретичного дослідження показав, що розробка даної проблеми в сучасній психології відбувається за самостійними напрямками, визначеними науковими психологічними теоріями, серед яких провідними є: теорія рис А. Петровського<sup>2</sup>, теорія системного аналізу індивідуальності Б. Ананьєва<sup>3</sup> й теорія „інтегральної індивідуальності” В. Мерліна<sup>4</sup>.

Згідно з першим підходом, індивідуальність сприймається як *окрема властивість*, аспект біологічного, психологічного чи соціального модусу людини. Риси і загальна будова індивідуальності, за А. Петровським, найбільш повно виражаються у темпераменті людини, її характері, здібностях і т.д.

До структури індивідуальності він включає її індивідуально-психологічні риси, які об'єднуються навколо стрижневих рис (факторів). Як метафорично говорить вчений, обширна “колекція” індивідуально-психологічних рис розміщується у кількох “вітринах”, які позначаються бінарно-опозиційними ярликами (емоційність-врівноваженість, інтроверсія-екстраверсія і т.ін.). Таким чином уможлиблюється виявлення численних рис індивідуальності –

---

<sup>1</sup> *Философский словарь* / подред. И.Г. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1986. – 590 с. С.487.

<sup>2</sup> *Петровский А.В.* Пути и возможности построения общепсихологической теории личности // *Вопросы психологии*. – 1987. – № 4. – С. 30-44.

<sup>3</sup> *Ананьев Б.Г.* Комплексное изучение человека и психодиагностика // *Вопросы психологии*. – 1968. – № 6. – С. 21-33.

<sup>4</sup> *Мерлин В.С.* Психология индивидуальности / Избр. психол. труды. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 446 с.

конформності, агресивності, рівня домагань, тривожності і т.д., що у сукупності описують своєрідність індивіда.

Водночас, дана структура індивідуальності зазнає критики з боку інших психологів, оскільки остання фактично, ототожнюється з певною сукупністю індивідуальних особливостей людини (природжених і набутих, природних і соціальних). У цьому контексті сама категорія „індивідуальність”, на думку А. Рощина, стає надлишковою й легко може бути замінена поняттям „індивідуальні особливості”. Тому більш продуктивною він вважає другу теорію, у розробку якої значний внесок зробив Б. Ананьєв.

Цей вчений вважав індивідуальність інтеграцією усіх властивостей людини як індивіда, особистості й суб’єкта діяльності. Тому й структура індивідуальності, обґрунтована ним, містить відповідні складові: індивідну, особистісну та суб’єктну, які вчені назвали “структурою існування”, “структурою вибору” й “структурою розвитку”.

Індивідний компонент є базовим, психофізіологічним фундаментом індивідуальності людини, а особистісний і суб’єктний – сутнісними компонентами, соціокультурною надбудовою у структурі індивідуальності.

Таким чином, індивідуальність, за Б. Ананьєвим, становить собою автономний суб’єкт внутрішньо опосередкованої діяльності, особистість, з притаманною їй внутрішньою свободою й широким спектром творчих можливостей. Отже, сутність індивідуальності Б. Ананьєв у першу чергу пов’язує із суб’єктними властивостями особистості, які виявляються у творчій („розбудовчій”) активності.

Як свідчить аналіз психологічних праць представників пермської психологічної школи, які тривалий час успішно займаються дослідженням проблеми інтегральної індивідуальності, у структурі останньої виділяються такі компоненти, як, професійна спрямованість, релігійна активність, інтелект, спеціальні здібності, індивідуальний стиль діяльності тощо<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Андрос О.Я. Самостоятельный выбор стиля как фактор развития интегральной индивидуальности (на материале лонгитюдного исследования студентов): автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Пермь, 1994.; Иоголевич Н.И. Особенности интегральной индивидуальности студентов в связи с профессиональным становлением и успешностью обучения (на материале исследования студентов технического вуза): автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Пермь, 1998.; Порошина Т.И. Специальные способности в структуре интегральной индивидуальности будущих учителей музыки: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Пермь, 1997.; Щукин М.Р. Индивидуальный стиль и интегральная индивидуальность: проблемы и подходы // Психологический журнал. – 1995. – № 2.



Застосовуючи формальний підхід до розробки структури індивідуальності, який дозволяє розмежувати індивідуально-типологічні особливості особистості з іншими її якостями та ознаками, що характеризують неповторність окремої людської індивідуальності, О. Лібін виокремлює в її структурі три основні рівні (біологічний, психологічний та соціальний), які, характеризуються цілісними комплексами психологічних якостей (зокрема, такими психодинамічними конструктами, як темперамент, стиль, здібності, характер)<sup>1</sup> і, взаємодіючи між собою, утворюють її інтегральну природу<sup>2</sup>.

Як складне біопсихосоціальне утворення індивідуальність поєднує в собі різні рівні: біологічний, психологічний, соціальний (за Е. Голубевою та В. Ганzenом, – генетичний, морфологічний, фізіологічний, психофізіологічний, психологічний, соціально-психологічний, соціальний)<sup>3</sup> та різноманітні властивості людини, зокрема, властивості *інваріантності* й *варіативності*. При цьому О. Лібін наполягає на незвідності одне до одного різних *рівнів організації індивідуальності* та її *властивостей*<sup>4</sup>.

Характеризуючи структуру індивідуальності з позицій системного підходу, В. Ганzen та Л. Головей виокремлюють у ній дві протилежні макроструктури, що відображають її суперечності й визначають рушійні чинники її розвитку – *тенденції* і *потенції людини*<sup>5</sup>. Адже, як справедливо зазначив Б. Ананьєв, не існує середніх потенцій і тенденцій, вони завжди є індивідуальними.

*Тенденції* охоплюють собою спрямованість особистості, інтереси, мотиви, ціннісні орієнтації, потреби, потяги, установки, переконання, відносини. *Потенції* містять здібності, обдарованість, спеціальні здібності, життєздатність, працездатність та здатність до праці<sup>6</sup>.

---

<sup>1</sup> *Либин А.В.* Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций. – М.: Смысл; Академия, 2004. – 527 с. С. 61.

<sup>2</sup> *Там само.* – С. 238-239.

<sup>3</sup> *Голубева Э.А.* Способности. Личность. Индивидуальность / Э.А. Голубева. – Дубна: Феникс+, 2005. – 512 с. С. 56.; *Ганzen В.А.* Системные описания в психологии. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 176 с. С.82.

<sup>4</sup> *Либин А.В.* Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций. – М.: Смысл; Академия, 2004. – 527 с. С. 239.

<sup>5</sup> *Ганzen В.А., Головей Л.А.* Опыт системного описания индивидуальности // Вестник Ленингр. ун-та. – 1979. – № 5. – С. 67-75.

<sup>6</sup> *Ганzen В.А.* Системные описания в психологии. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 176 с. С.156.

Хоча означені дослідження не стосуються безпосередньо структури творчої індивідуальності, вони закладають міцні наукові підвалини для обґрунтування означеної структури у педагогіці.

Зокрема, С. Гільманов, не надаючи індивідуальним властивостям особистості педагога засадового значення, виокремлює у структурі його творчої індивідуальності: цінності, переконання та ідеї, що становлять внутрішній стрижень особистості, основу творчої діяльності педагога та його самовдосконалення<sup>1</sup>.

О. Булатова розглядає творчу індивідуальність учителя як єдність таких змістовних сторін його особистості, як спрямованість (цінності, мотивація, установки), особистісні якості, когнітивна сфера (зміст, рівні та операції мислення)<sup>2</sup>.

О. Морозов і Д. Чернилевський, вважаючи творчу індивідуальність особистісною категорією, виокремлюють в її структурі:

- інтелектуально-творчу ініціативу;
- інтелектуальні здібності, широту й глибину знань;
- чутливість до суперечностей, схильність до творчих сумнівів, здатність відчувати внутрішню будівничу боротьбу;
- інформаційний голод, відчуття новизни, незвичайного в проблемі, жагу пізнання<sup>3</sup>.

Ядром творчої індивідуальності дослідники вважають *продуктивну самосвідомість*, яка передбачає:

- усвідомлення неповторності особистості при порівнянні себе з іншими;
- сукупність креативних проявів і уявлень про себе;
- цілісність і гармонійність, внутрішню єдність індивідуальних креативних особливостей;
- динамічність і неперервність процесу власного саморозвитку особистості й становлення її як творця;
- самоствердження особистості й усвідомлення власної компетентності;
- самореалізацію творця та усвідомлення власної значущості в особистісному й соціальному аспектах<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Гільманов С. Творческая индивидуальность педагога / Сергей Гильманов // Народное образование. – 1999. – № 1-2. – С. 197-205. С. 199.

<sup>2</sup> Булатова О.С. Педагогический артистизм: учеб. пособие / О.С. Булатова. – М.: Изд. центр „Академия”, 2001. – 240 с. С. 14.

<sup>3</sup> Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – М.: Академический Проект, 2004. – 2-е изд., испр. и доп. – 560 с. С. 418.

<sup>4</sup> Там само. – С. 419-420.

В. Горова, Н. Антонова та Л. Харченко серед *структурних компонентів творчої індивідуальності* вирізняють: *спрямованість, компетентність, індивідуально-психологічні й характерологічні властивості й здібності*<sup>1</sup>.

Провідна роль серед цих компонентів належить, на думку вчених, *спрямованості*, під якою вони розуміють „сукупність стійких мотивів, що орієнтують поведінку й діяльність особистості педагога, незалежно від конкретних умов”. Основними параметрами спрямованості є домінуючі потреби педагога, його схильності, інтереси, переконання, ідеали, світогляд. Саме спрямованість, як доводять вчені, є складним особистісним утворенням, що визначає поведінку педагога, його ставлення до себе, своєї діяльності й оточуючих.

*Професійно-педагогічна компетентність* розглядається В. Горовою, Н. Антоновою та Л. Харченко як сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічної взаємодії особливим способом структурувати фундаментальне й прикладне знання з метою оптимального розв'язання педагогічних завдань.

Відстоюючи думку, що високий рівень компетентності зумовлений специфікою *індивідуально-психологічних властивостей* (когнітивних, емоційно-вольових, темпераментальних та характерологічних), В. Горова, Н. Антонова й Л. Харченко виокремлюють серед них: зіркість у пошуках проблеми, здатність до сприйняття побічного продукту діяльності; зосередженість уваги; готовність пам'яті й легкість встановлення асоціацій; біглисть і гнучкість мислення, легкість генерування ідей; здатність легко переходити від одного класу явищ до іншого; „іррелевантність”; здатність до згортання мисленнєвих операцій, високий рівень абстрагування; біглисть й грамотність мовлення; мрійливість, здатність фантазувати й передбачати можливі труднощі, прогнозувати результати діяльності. Говорячи про важливість перерахованих властивостей у творчого педагога, вчені наголошують на тому, що вони є супутніми, бажаними, а не основними показниками творчої індивідуальності.

Індивідуальність педагога найвідчутніше проявляється, на переконання Н. Антонової, В. Горової, І. Зязюна й Л. Харченко в його

---

<sup>1</sup> Горová В.И., Антонова Н.А., Харченко Л.Н. Творческая индивидуальность учителя в условиях повышения профессиональной квалификации: монография / В.И. Горová, Н.А. Антонова, Л.Н. Харченко. – Ставрополь: Сервисшкола, 2005. – 144 с. С. 50.

емоціях, які, виконуючи функції оцінювання й спонукання, становлять собою його цілісне ставлення до світу, тісно пов'язані із центральними особистісними утвореннями, самопізнанням та особистісною ідентичністю і являють собою основну мотиваційну систему, в якій репрезентовано життєві сенси. Тому ми згодні з вченими, що емоційні стани й реакції є формою усвідомлення людиною власної індивідуальності, чинником, що зумовлює життєвий успіх особистості.

Подібно до того, як індивідуальність особистості виявляється в особливостях темпераменту, пізнавальних, емоційних і вольових процесах, вона проявляється і в рисах характеру.

Розглядаючи *характерологічні властивості* педагога, вчені об'єднують їх у чотири групи, що стосуються:

- професійної діяльності – ініціативність, здатність до ризику, підприємливість, самостійність, організованість, діловитість, працездатність;
- ставлення до інших людей – гуманність, комунікабельність, чуйність, чутливість, доброта, уважність, тактовність тощо;
- ставлення до самого себе – самовладання, почуття власної гідності, скромність, самокритичність, прагнення до саморозвитку, самовдосконалення;
- ставлення до продуктів та результатів діяльності – акуратність, сумлінність, щедрість, бережливість.

Четвертим компонентом структури творчої індивідуальності В.Горова, Н. Антонова й Л. Харченко вважають *здібності*, що становлять собою складне синтетичне утворення, яке охоплює собою цілий ряд даних, без яких людина не була б здатною до жодної конкретної діяльності, й властивостей, які виробляються лише в процесі певним чином організованої діяльності<sup>1</sup>.

О.Гребенюк виокремлює у *структурі індивідуальності* два аспекти: *психічний* та *особистісний*.

*Психічна сторона* індивідуальності об'єднує в собі, на його думку, сім сфер людини. Їх прояв у педагогічній діяльності характеризується рівнем розвитку загальних і професійних здібностей, а також професійної мотивації. Чим більш широким є

---

<sup>1</sup> Горова В.И., Антонова Н.А., Харченко Л.Н. Творческая индивидуальность учителя в условиях повышения профессиональной квалификации: монография / В.И.Горова, Н.А. Антонова, Л.Н. Харченко. – Ставрополь: Сервисшкола, 2005. – 144 с. С. 50-56.

спектр достатньо розвинених здібностей, цілей, потреб, тим більш високим буде рівень розвитку індивідуальності педагога<sup>1</sup>.

*Особистісна сторона* характеризує такі властивості, які виявляються в педагогічній діяльності завдяки соціальним вимогам до педагога (гуманізм, доброта, повага й вимогливість та ін.). Чим більш розвиненими виявляються сфери психіки педагога, тим більшій яскравості набувають його особистісні якості, оскільки лише вільна людина, здатна до самоактуалізації й саморозвитку, зможе визначити свою власну соціальну й педагогічну позицію<sup>2</sup>.

Визначаючи *структуру творчої індивідуальності педагога* на основі концепції педагогіки індивідуальності, О. Гребенюк виокремлює її складові на основі усіх професійно значущих компонентів психічних сфер творчого педагога-практика:

- *інтелектуальної сфери: педагогічного мислення* (здатності аналізувати педагогічні факти, явища, процеси, системи; виявляти креативність, гнучкість, критичність, системність, мобільність, оперативність мислення в педагогічних ситуаціях); *педагогічної ерудиції, педагогічної інтуїції, педагогічної імпровізації, педагогічної зірності та слуху, педагогічного прогнозування, педагогічної спостережливості, педагогічної уяви, педагогічного передбачення, педагогічної творчості, саногенного мислення* (здатності спрямовувати свої міркування з приводу професійних дій, помилок, прорахунків в оптимістичне річизце);

- *мотиваційної сфери: мотивації професійної діяльності* (прагнення оволодіти новітніми технологіями, бажання вивчити передовий досвід, націленості на досягнення високого рівня педагогічної майстерності, мотивів досягнення успіху в професійній діяльності, бажання спілкуватися з учнями (студентами) та їх батьками, бажання отримати визнання серед своїх колег у педагогічному колективі тощо);

- *вольової сфери: терпимості й володіння собою у педагогічному спілкуванні, наполегливості у здійсненні педагогічної діяльності, у досягненні педагогічних цілей, цілей самоактуалізації, саморозвитку;*

- *емоційної сфери: емпатії, співчуття, оптимізму, „дитячості”, відкритості, толерантності, вміння керувати своїми почуттями, стосунками, настроєм, вміння управляти емоційною*

---

<sup>1</sup> Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности /О.С. Гребенюк. – Калининград, 1995. – 561 с.

<sup>2</sup> Там само.

атмосферою в педагогічному та учнівському (студентському) колективах, педагогічній системі;

- **предметно-практичної:** педагогічних здібностей, педагогічних умінь, професійної етичної поведінки;

- **екзистенційної:** рефлексивних процесів, усвідомленого ставлення до себе як до індивідуальності й педагога, свободи в прояві себе як індивідуальності у професійній діяльності, прагнення до самоактуалізації, саморозвитку, постійної роботи над собою, впевненості у виборі професії, власної професійної позиції (концепції, ідеї);

- **сфери саморегуляції:** педагогічної рефлексії, самоаналізу та самооцінки професійної діяльності й себе як педагога, вміння співвідносити свою діяльність, свій індивідуальний стиль спілкування із соціальним та професійним досвідом, вміння визначати власні достоїнства та недоліки як у розвитку власної творчої індивідуальності, так і в професійній діяльності та поведінці, адекватної оцінки резервів свого подальшого професійного зростання, вміння регулювати свою педагогічну діяльність та ставлення до неї<sup>1</sup>.

Обґрунтовуючи **структуру творчої індивідуальності студента-майбутнього педагога**, О. Гребенюк наповнює усі її компоненти таким змістом:

- **мотиваційна сфера:** прагнення виконувати навчальні й професійні дії незалежно від стереотипів, що склалися, запропонованих рекомендацій, бажання відчувати творчі муки й радість, задоволення від прийнятих рішень, прагнення до творчого процесу; провідні мотиви – інтерес до власних, нових рішень, бажання творити;

- **інтелектуальна сфера:** володіння вміннями проблемного учіння (бачення проблеми, її формулювання, пошук способів розв'язання тощо), креативність, гнучкість і системність мислення, творча уява, схильність до моделювання, проектування, прогнозування, генерування ідей;

- **вольова сфера:** прояв вольових якостей у ситуаціях пошуку, моделювання й створення власних варіантів діяльності щодо розв'язання навчальних та професійно-педагогічних завдань;

---

<sup>1</sup> Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности /О.С. Гребенюк. – Калининград, 1995. – 561 с. С. 472.

- **емоційна сфера:** прояв почуттів, супутніх до пошуку, відкриттів, винаходів; чутливість до ситуацій, що вимагають творчості у навчальній та професійній діяльності;

- **предметно-практична сфера:** нетипова для оточуючих поведінка (здатність швидко орієнтуватися в новій інформації, приймати нестандартні рішення; непередбачуваність для інших поворотів думки, дій та вчинків);

- **екзистенційна сфера:** усвідомлення себе як творчої індивідуальності, свого місця у громадській, навчальній та професійній діяльності, розуміння свого творчого потенціалу у сфері професійно-педагогічної освіти та майбутньої професійно-педагогічної діяльності; прояв незалежності, свободи думок, вибору власних дій, вчинків;

- **сфера саморегуляції:** здатність до рефлексії у творчому процесі, до управління своїми думками, свідомого спрямування ходу своїх міркувань у потрібне русло, прагнення до джерел асоціацій, що живлять здогадки, інсайт, самостійне створення умов для власної творчої активності<sup>1</sup>.

Серед усіх існуючих підходів до визначення структури індивідуальності найбільш продуктивним, на нашу думку, є підхід, запропонований О. Пехотою, яка представила цю структуру у вигляді образно-концептуальної моделі індивідуальності майбутнього педагога, вважаючи її більш ефективною, ніж професіограма вчителя, оскільки остання не дає цілісної картини суб'єкта педагогічної діяльності й не розкриває механізмів професійно-педагогічної регуляції й саморегуляції<sup>2</sup>.

Специфіка підходу до підготовки педагога з позицій використання означеної моделі полягає, як вважає вчена, в тому, що акцент із зовнішньої сторони організації педагогічної діяльності щодо підготовки професіонала переноситься на її внутрішній аспект. Таким чином, у центрі такого підходу постає майбутній педагог як суб'єкт професійного розвитку, а сама підготовка здійснюється з позицій творчо-розвивального навчання<sup>3</sup>.

Образно-концептуальна модель професійної індивідуальності вчителя, запропонована О. Пехотою для використання в ході професійно-педагогічної підготовки студентів на засадах

---

<sup>1</sup> Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности /ОС. Гребенюк. – Калининград, 1995. – 561 с. С. 480.

<sup>2</sup> Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: монография / под. общ. ред. И.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 281 с. С. 143-144.

<sup>3</sup> Там само. – С. 144.

індивідуального підходу, передбачає застосування різноманітних способів впливу на розвиток окремих компонентів індивідуальності вчителя як взаємопов'язаних елементів цілісної системи індивідуально зорієнтованої підготовки майбутнього вчителя<sup>1</sup>.

Для позначення образно-концептуальної моделі О. Пехота ввела умовну назву „контур”, що репрезентує відносність меж індивідуальності як динамічного педагогічного явища, в якому від початку виділено найбільш суттєві з позицій досліджуваної проблеми компоненти системи. У міру заглиблення до процесу саморозуміння та самообґрунтування майбутній вчитель, за О. Пехотою, може розширювати межі процесу самодослідження<sup>2</sup>.

Підструктури індивідуальності майбутнього вчителя аналізувалися й описувалися О. Пехотою в ході експериментальної роботи за схемою: *зміст, ситуації прояву в педагогічній діяльності, критерії оцінки, практична модель, способи розвитку особистісних і професійних якостей*<sup>3</sup>.

Обираючи за основу побудови моделі індивідуальності теорію системного аналізу індивідуальності Б. Ананьєва<sup>4</sup>, вчена виділяє в її структурі індивідний, особистісний і суб'єктний рівні.

Такий підхід дуже імпонує нам і видається правомірним, обґрунтованим і логічним. Зважаючи на це, ми обрали його положення в якості фундаментальних засад при розробці нашої авторської концептуальної моделі творчої індивідуальності педагога професійного навчання.

Створення моделі й застосування її в якості стратегії використання мистецтва у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання спонукало нас до постановки двох груп дослідницьких завдань: *що* необхідно формувати в майбутнього педагога ПТНЗ на основі впровадження мистецтва до системи розвитку його творчої індивідуальності? *та як* це здійснити технологічно?

З урахуванням того, що цілісний розгляд педагога професійного навчання як людини вимагає всебічного дослідження усіх іпостасей людського існування (організм, індивід, особистість, суб'єкт, професіонал), нами було виділено у структурі концептуальної моделі

---

<sup>1</sup> Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: монография / под общ. ред. И.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 281 с. С. 145-146.

<sup>2</sup> Там само. – С. 146-147.

<sup>3</sup> Там само. – С. 147.

<sup>4</sup> Ананьев Б.Г. Комплексное изучение человека и психодиагностика // Вопросы психологии. – 1968. – № 6. – С. 21-33.



творчої індивідуальності педагога професійного навчання п'ять основних взаємопов'язаних підструктур (рівнів): *конституційний (тілесний); індивідний; особистісний; суб'єктний; інтегральний* (рис. 2.1.).

**Конституційний (тілесний) рівень індивідуальності** характеризує природу й міру генетично зумовлених конституційних (біологічних, організмичних) та психофізіологічних індивідуальних відмінностей педагога професійного навчання, а також їх взаємозв'язки.

Ієрархічна організація конституційного рівня, підтверджена психологічними дослідженнями, охоплює, на думку О. Лібіна, наступні симптомокомплекси: хромосомний, соматотипічний, біохімічний, фізіологічний, нейродинамічний. Перші два компоненти В. Русалов відносить до морфологічних, а наступні три – до функціональних компонентів конституції, визначаючи останню як „функціональну єдність усіх фізичних та фізіологічних властивостей людської індивідуальності”<sup>1</sup>.

Б. Ананьєв називає ці властивості індивідуально-типологічними й зараховує до їх складу: тілобудову й біохімічну індивідуальність, нейродинамічні властивості мозку, особливості симетрії-асиметрії функціонування парних рецепторів та ефекторів: Усі ці властивості „є первинними й існують на усіх рівнях, визначаючи динаміку психофізіологічних функцій (сенсорних, мнемічних, вербально-логічних тощо), а також структуру органічних потреб”<sup>2</sup>.

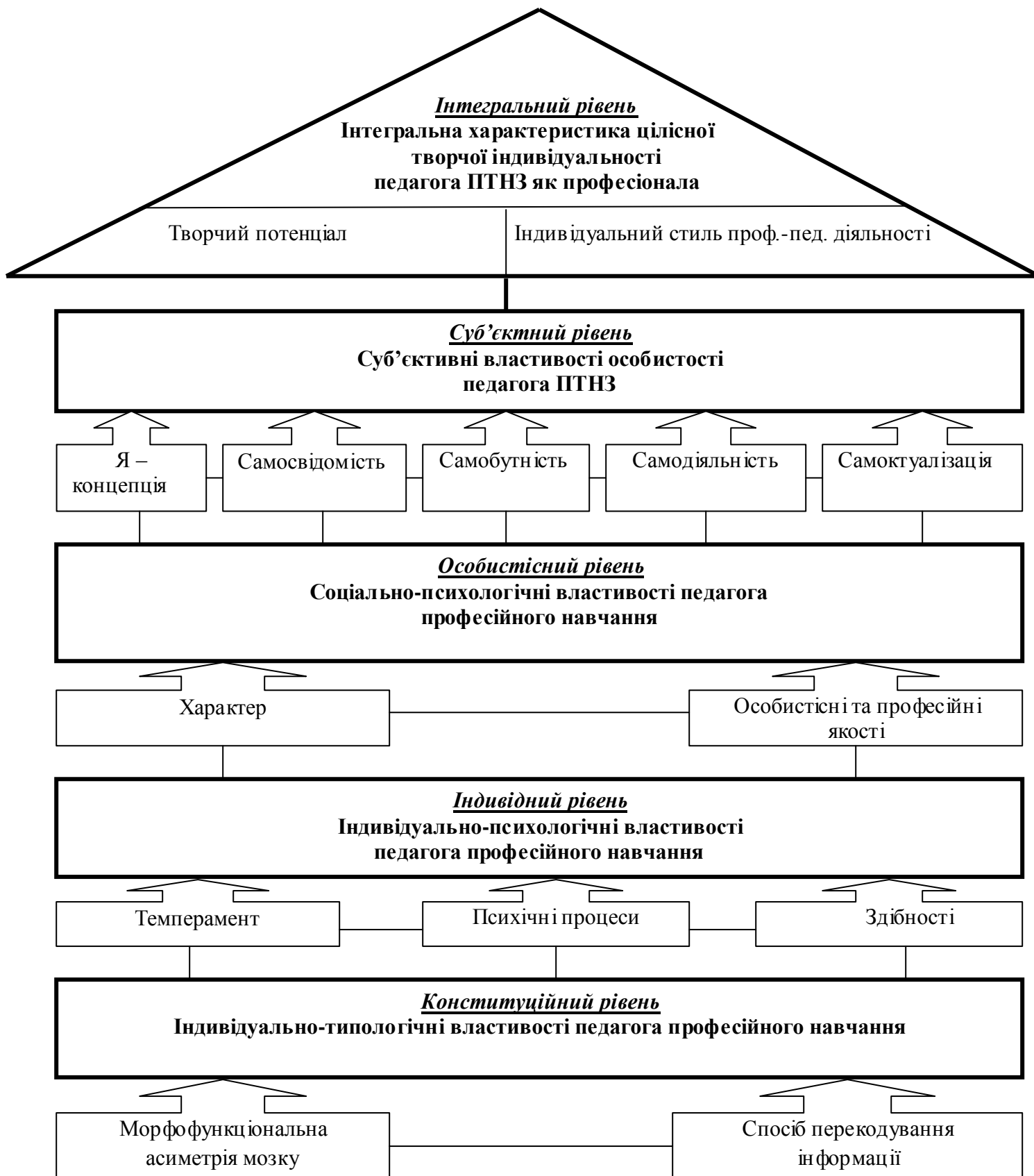
Зокрема, Г. Рід у своїй книзі „Виховання мистецтвом” обґрунтовує жорстку детермінацію зв'язків між психофізіологічною структурою особистості митця та її тенденціями до різних течій і напрямів у мистецтві. Так, вчений зазначає, що реалізм, натуралізм та імпресіонізм виникають як напрями, адекватні мислительному типу митця, експресіонізм та фовізм є приреченням сенситивних осіб, а сюрреалізм, футуризм – продуктами творчості сентиментальних, містично орієнтованих художників<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Русалов В.М. Биологические основы индивидуально-психологических различий / В.М. Русалов. – М.: Наука, 1979. – С. 158.

<sup>2</sup> Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды / Б.Г. Ананьев. – М.: Ин-т практической психологии, 1996. – С. 218.

<sup>3</sup> Гройсман А.Л. Личность, творчество, регуляция состояний. – М.: ИЧП „Издательство Магистр”, 1998. – 436 с. С.119.



**Рис. 2.1. Концептуальна модель творчої індивідуальності педагога професійного навчання**

Вченими доведено, що мозок людини є несиметричним і переважання розвитку однієї з його півкуль зумовлює певний тип сприйняття людиною оточуючої дійсності. Зокрема, „лівопівкульні” люди – „логіки” – сприймають оточуючу дійсність раціонально, тому вони більш здатні до точних наук, наукової й технічної творчості. Для педагога професійного навчання, в якого превалює ліва півкуля, характерними ознаками будуть: продуманість і підготовленість усіх його дій, розвинена пам’ять на слова й числа, здатність до створення логічних побудов за допомогою продуманих конструктів, переважання розв’язання проблем на основі аналітичного аналізу тощо. Майбутній педагог ПТНЗ, який належить до типу „логік” (або „Мислитель”) має найчастіше достатньо високий рівень успішності в навчанні та професійній підготовці (особливо, з теоретичних професійних дисциплін і точних наук), хоча у ході виконання творчих завдань нерідко розгублюється і комплексує, виконує їх гірше, ніж ті, що мають репродуктивний характер і розв’язуються надійними, перевіреними способами.

„Правопівкульні” люди – „художники” – сприймають оточуючу дійсність емоційно-образно, тому вони є більш здатними до творчості, передусім, мистецької. Для педагога професійного навчання з домінуючим розвитком правої півкулі притаманні: спонтанність у діях, пам’ять на форми й образи, музику, здатність до запам’ятовування обличь, переважання розв’язання проблем із використанням невербальної комунікації, гумору, на основі образного, синтетичного аналізу<sup>1</sup>. Студенти професійно-педагогічних навчальних закладів, які належать до типу „Художник”, нерідко гірше опановують теоретичні дисципліни, особливо технічні та природничо-математичні, але мають кращу успішність із соціально-гуманітарних дисциплін, зокрема, педагогіки. Вони краще проявляють себе не на теоретичних, а на практичних заняттях, із задоволенням, вільно і природно виконують творчі завдання і найчастіше досягають у цьому вищого якісного рівня, ніж студенти-логіки.

„Мішаний” тип має врівноважені потенційні можливості щодо залучення людини до як до мислительного, так і до художнього видів діяльності й творчості. Для педагога професійного навчання, який належить для даного типу, характерним є прояв усіх, описаних вище

---

<sup>1</sup> Либин А.В. Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций. – М.: Смысл; Академия, 2004. – 527 с. С. 235.

ознак, але не настільки яскраво, як у представників логічного й художнього типів. Те ж саме стосується і студентів професійно-педагогічних навчальних закладів. На підтвердження цьому свідчать результати виконання студентами професійно-педагогічних навчальних закладів тесту „Мислитель-Художник”<sup>1</sup>.

Результати їх аналізу, доповнені даними педагогічного спостереження щодо схильності майбутніх і працюючих педагогів ПТНЗ до виконання певної діяльності показали, що їхньою професійною особливістю є переважання в них логічного типу мислення, внаслідок чого в них виявляється зневага до художньо-образного сприйняття дійсності як недостатньо серйозного (адже його не завжди можна обґрунтувати логічно й від нього, на їхню думку, „немає користі у професійній освіті та на виробництві”). Водночас, такі педагоги більше схильні до формалізму у професійно-педагогічній діяльності, адже усвідомлюючи низьку престижність та оплачуваність своєї професійної праці, вони нерідко працюють за логічно неспростовним гаслом: „Якщо ви вважаєте, що ви нам платите, то вважайте, що ми працюємо” (із цим твердженням погодилося 25 % студентів заочного відділу КППК ім. А. Макаренка у ході відповіді на завдання ККР з курсу „Основи педагогічної майстерності”).

У сучасній психології павлівська теорія функціонально-анатомічної асиметрії має як своїх прихильників, так і опонентів. Зокрема, новітні дослідження у галузі психофізіології доводять неспроможність уявлень щодо біполярності двох півкуль головного мозку і стверджують, що він функціонує як єдина цілісна система, в якій поза розвитком однієї півкулі є неможливим розвиток іншої. Тому захоплення лише накопиченням знань, характерне для авторитарної педагогіки, є нині безперспективним, оскільки, за даними психофізіологів, воно блокує мисленнєвий потенціал учнів і студентів. Отже, для того, щоб людина стала компетентною, необхідно забезпечити синтез її знань з емоціями та переконаністю в їх істинності. Лише на цій основі розвивається цілісна і гармонійна творча індивідуальність, в якій врівноважені в її особистій картині світу і наукова, й художня складові, і яка є компетентною у застосуванні своїх знань і досвіду за будь-яких умов.

---

<sup>1</sup> Серьожникова Р.К., Пархоменко Н.Д., Яковицька Л.С. Основи психології і педагогіки: навч. посібник / Р.К. Серьожникова, Н.Д. Пархоменко, Л.С. Яковицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 243 с. С.230-233.

Оскільки творча індивідуальність є сутнісною ознакою творчої особистості, то вона вимагає розгляду з позицій психології творчості. Зокрема, послуговуючись класифікацією О. Лука<sup>1</sup>, можна вирізнити такі *типи творчої індивідуальності, за способом і засобом перекодування людиною інформації*:

- 1) художники і скульптори (просторово-зорова інформація);
- 2) письменники і журналісти (словесно-образна інформація);
- 3) математики і кібернетики (абстрактно-цифрова інформація);
- 4) музиканти (образно-звукова інформація);
- 5) інженери й винахідники (конструктивно-технічна інформація);
- 6) педагоги та організатори підприємств (соціально-комунікативна інформація)<sup>2</sup>.

Подібну типологію пропонує Л. Столяренко, яка класифікує типи людей за їхньою репрезентативною системою взаємодії з оточуючим світом: кінестетичною (дотиково-руховою), аудіальною (слуховою); візуальною (зоровою); „комп'ютерною” (логічною). Для діагностики модальності репрезентативної системи вона пропонує використовувати тест „Провідна репрезентативна система” та вправи на виявлення системи модальностей співбесідника<sup>3</sup>. Результати їх опрацювання буде представлено у четвертому розділі нашої монографії.

**Індивідний рівень індивідуальності** характеризує індивідуально-психологічні особливості особистості, зумовлені генетично, і сприяє виявленню своєрідності її *темпераменту, психічних процесів (когнітивних, емоційно-вольових), здібностей і задатків* тощо.

**Темперамент** як психобіологічна основа особистості, є первинною тілесною ознакою творчої індивідуальності, що відображає в собі універсальні природні закономірності<sup>4</sup>.

Згідно із гуморальною концепцією Гіппократа-Галлена, властивості темперамента залежать від діяльності залоз внутрішньої

---

<sup>1</sup> Лука А.Н. Психология творчества /А.Н. Лука. – М.: Наука, 1978. – 127 с.

<sup>2</sup> Там само.

<sup>3</sup> Столяренко Л.Д. Психология делового общения и управления: учебник / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2001. – 512 с. С.122-127.

<sup>4</sup> Либин А.В. Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций. – М.: Смысл; Академия, 2004. – 527 с. С. 115.

секреції. Ця теорія значною мірою визначила розуміння темпераменту Ф. де Ларошфуко як фізіологічного фактору поведінки: „Соки нашого тіла, здійснюючи свій звичний і незмінний коловорот, таємно приводять у дію й спрямовують нашу волю; зливаючись в єдиний потік, вони непомітно володарюють над нами, впливаючи на всі наші вчинки”<sup>1</sup>.

Розвиток наукової психології зумовив появу великої кількості теорій темпераменту: конституційної, генетичної, факторної, психофізіологічної, регуляторної тощо<sup>2</sup>.

З позицій конституційного підходу, темперамент розглядався як характерна відмінність у природженій тілесній конституції людей, що виявляється у різній мірі їхньої сприйнятливості, швидкості мисленнєвих процесів та їх активності<sup>3</sup>.

Новий крок у розвитку теорії темпераменту зробив І. Павлов, який пов’язав його розуміння з типами вищої нервової діяльності та їх властивостями. До цього часу вітчизняна психологічна наука послуговується розробленими ним критеріями аналізу темпераменту: сила, врівноваженість, рухливість, тривалість нервового збудження.

*Темпераментальні риси* особистості (екстраверсивність-інтраверсивність, ригідність-пластичність, активність-пасивність, сенситивність тощо) неможливо змінити, оскільки вони генетично зумовлені. Проте їх обов’язково слід враховувати у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання, адже вони „детермінують стиль його індивідуального реагування, що охоплює емоційну реактивність, швидкість та енергію реакцій особистості на середовищну стимуляцію” (Р. Кеттел)<sup>4</sup>, а отже, й характер його професійно-педагогічної діяльності та стосунків з вихованцями.

Значення темпераменту у конституюванні творчої індивідуальності полягає, за Я. Стреляу, в тому, що він утворює стильовий аспект індивідуальності, тоді як особистість – змістовий<sup>5</sup>.

Важливою складовою індивідуального рівня концептуальної моделі творчої індивідуальності педагога професійного навчання є

---

<sup>1</sup> Ларошфуко Ф. Мысли и афоризмы / Франсуа де Ларошфуко. – М.: Художественная литература, 1990.

<sup>2</sup> Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с. С. 26-64.

<sup>3</sup> Либин А.В. Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций. – М.: Смысл; Академия, 2004. – 527 с. С. 116.

<sup>4</sup> Cattell R.B. Advances in Cattellian Personality Theory // Pervin L.A., (Ed.). Handbook of personality: Theory and research. – New York: Guilford Press, pp. 101-111.

<sup>5</sup> Стреляу Я. Местоположение регулятивной теории темперамента (РТТ) среди других теорий темперамента / Ян Стреляу // Иностранная психология. – 1993. – Т. 1. – № 2. – С. 37-48.

**когнітивна та афективна сфери** його особистості, змістом яких є **психічні процеси**, перебіг яких зумовлює особливості індивідуальних професійно значущих якостей і властивостей педагога. Ці процеси поділяються на *когнітивні, емоційні та вольові*.

**Когнітивні процеси** охоплюють: відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, увагу та уяву.

*Відчуттями* називаються процеси відображення окремих властивостей предметів реального світу, що безпосередньо впливають на наші органи чуття. Вони є первинною формою пізнання. На основі цих елементарних психічних процесів ґрунтуються усі, більш складні<sup>1</sup>. За своїм походженням і змістом відчуття є об'єктивними, але за своєю формою – суб'єктивними й залежать як від соціальних структур особистості (мотивів, спрямованості, професійної компетентності), так і від біологічних особливостей, передусім, від рівня розвитку аналізаторів головного мозку. Наголошуючи на суб'єктивності відчуттів як передумові створення людиною індивідуальної картини світу, І. Кант довів, що всесвіт, який ми сприймаємо, є результатом сприйняття наших чуттєвих органів, що поза ними, поза людиною немає кольорів, шелесту, тепла, холоду, шершавості. Усі ці враження є продуктом відчуттів, а те, що не стосується їх, залишається невідомим. Це, на думку Т. Новацького, було першою спробою довести, що людина створила свій Всесвіт завдяки своїм відчуттям. Кожна людина, переконаний він, творить завдяки ним свій індивідуальний світ, який відрізняється від внутрішнього світу іншої особистості<sup>2</sup>. У цьому й полягає сутність його концепції пізнавальної ніші, яка твориться органами чуття людини й містить у собі світ, збудований на ґрунті діяльності почуттів і розуму<sup>3</sup>.

Сила відчуття залежить від сили подразника, що його викликає. Міра чутливості особистості зумовлюється якістю її спрямованості, оскільки увага до об'єкта зазвичай посилює гостроту його сприйняття. Крім того, у розвитку відчуттів значну роль відіграє, на переконання О. Гройсмана, підструктура професійного досвіду особистості. Так, музиканти є набагато більш чутливими до найменших звукових змін, ніж люди інших професій, а художники

---

<sup>1</sup> Гройсман А.Л. Личность, творчество, регуляция состояний. – М.: ИЧП „Издательство Магистр”, 1998. – 436 с. С. 25.

<sup>2</sup> Тадеуш Вацлав Новацький. Доктор Honoris Causa Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова / за ред. В.П. Андрущенка, Н.Г. Ничкало. – К., 2005. – 41 с. С. 17.

<sup>3</sup> Там само. – С. 20.

розрізняють у 10-15 разів більше відтінків кольорів, ніж особи, не пов'язані з живописом. Отже, доходить висновку вчений, у процесі спеціально організованої, цілеспрямованої діяльності з розвитку відчуттів вони обов'язково вдосконалюються, їх можна тренувати<sup>1</sup>.

Це положення принципово важливе для обґрунтування організаційно-методичної системи розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання, адже спрямування його професійної підготовки на розвиток в нього відчуття матеріалу, з яким він працює, відчуття учнівської аудиторії тощо, формує в нього вміння працювати гнучко, з урахуванням отриманої за допомогою цього відчуття інформації, і тим самим формує в нього педагогічну інтуїцію („шосте відчуття”) й надає йому творчої свободи.

*Сприймання* є більш складним за характером пізнавальної дійсності когнітивним процесом, сутність якого полягає у цілісному відображенні предметів і явищ у сукупності їх різноманітних властивостей при безпосередній (чи опосередкованій як у мистецтві) дії подразників на органи чуття<sup>2</sup>. Сприймаючи об'єкт, людина доповнює його, „домальовує” в уяві, по-своєму трактує.

На основі аналізу механізмів сприймання вчені виокремлюють такі його види, як „мисляче сприймання”, пов'язане з науковим спостереженням, та естетичне, або художнє, яке Б. Теплов називав „почуттєвим”, „емоційним”. Вчений вважав, що зрозуміти художній твір, – означає, насамперед, відчутти, емоційно пережити його, а вже потім замислитися над ним<sup>3</sup>. Емоційний відгук, викликаний твором мистецтва і є, на переконання П. Якобсона, сутнісною ознакою будь-якого естетичного сприйняття<sup>4</sup>.

О. Мелік-Пашаєв визначає художнє сприймання як здатність особистості цілісно осягнути твір мистецтва як зоровий образ неповторного ідейно-емоційного змісту<sup>5</sup>.

Б. Юсов запропонував модель художнього сприймання, яка охоплює здатність людини до співпереживання; її знання й уявлення про мистецтво; розуміння форми художніх творів, а також уміння

---

<sup>1</sup> Гройсман А.Л. Личность, творчество, регуляция состояний. – М.: ИЧП „Издательство Магистр”, 1998. – 436 с. С. 28.

<sup>2</sup> Там само. – С. 28-29.

<sup>3</sup> Теплов Б.М. Психологические вопросы художественного восприятия // Известия АПН РСФСР. Отделение педагогики. – 1947. – Вып. 11. – С. 10–11.

<sup>4</sup> Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьника. – М.: Просвещение, 1966. – 249 с. С. 213.

<sup>5</sup> Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. – М., 1981. – 96 с. С. 64.



переносити оцінки й художні судження на сприйняття явищ дійсності та інших видів мистецтва<sup>1</sup>.

Л. Виготський, розкриваючи специфіку художнього сприйняття, вирізняє в якості його складових: художнє почуття, уяву й свідомість, що дозволяє йому визначити мистецтво „як узагальнену техніку почуттів, знаряддя суспільства, за допомогою якого воно залучає до кола соціального життя найбільш інтимні, найбільш особистісні сторони нашої суті”<sup>2</sup>. „Розумні емоції” мистецтва виникають, за ствердженням вченого, під час творчості й переробки певних життєвих почуттів. Усвідомлення їх відбувається у ході індивідуально-психологічного сприйняття художніх цінностей, коли взаємодіють мистецтво і особистість як соціальні сутності, як різні соціальні структури<sup>3</sup>. Особистісний характер цієї взаємодії робить художнє сприймання могутнім і незамінним засобом формування світогляду людини, її активної життєвої позиції.

Д. Дондурей, Ю. Лотман, О. Нікіфоров, В. Смікал відзначають двоєдину сутність художнього сприймання як єдності емоційної та свідомої оцінки, що зумовлюється, з одного боку, об’єктом сприйняття, тобто, залежить від характеру твору мистецтва, а з іншого, – його суб’єктом, що пояснюється особливостями особистості, яка сприймає художній твір. Однією з таких особливостей В. Смікал називає індивідуальні відмінності й досвід особистості, її установку на сприйняття, сформованість навичок його здійснення, вміння сприймати специфічну мову кожного виду мистецтва, специфічність сприйняття мистецтва на відміну від інших об’єктів дійсності<sup>4</sup>.

Ми поділяємо думку В. Смікал, що рівень художнього сприйняття особистості перебуває у тісному зв’язку з рівнем її загального розвитку (начитаність, загальна ерудиція)<sup>5</sup> та мистецької освіти (усвідомлення художніх особливостей різновиду мистецтва, здатності до розуміння і переживання художніх творів)<sup>6</sup>, адже зрозуміле й пережите мистецтво органічно входить до структури особистості і стає впливовим чинником розвитку її творчої

---

<sup>1</sup> Эстетическое воспитание молодёжи средствами искусства / Под ред. В.Г. Бутенко. – М., 1991. – 242 с. С. 57.

<sup>2</sup> Виготский Л.С. Психология искусства. – М.: Искусство, 1968. – 379 с. С. 317.

<sup>3</sup> Там само. – С. 318.

<sup>4</sup> Смікал В.О. Формування світоглядної культури майбутнього вчителя засобами мистецтва: дис....канд.пед. наук. – 13.00.03. – К., 2002. – 205 с. С.66.

<sup>5</sup> Там само. – С. 66–67.

<sup>6</sup> Там само. – С. 117.

індивідуальності. Інтеріоризоване особистістю, воно впливає на її діяльність, стає фактором, який стимулює цю діяльність, зумовлює її ціннісно-сміслові орієнтації, поведінку, ставлення до світу<sup>1</sup>.

У процесі розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів їхнє сприйняття має формуватися як специфічний тип засвоєння змісту професійно-педагогічної підготовки, до якого інтегровано художні образи мистецтва на основі виникнення в них образних асоціацій та зорово-слухових (графічних, живописних і музичних) уявлень<sup>2</sup>.

Для майбутнього педагога професійного навчання дуже важливо, на нашу думку, оволодіти як довільним так і особливо цілеспрямованим художнім сприйманням, адже саме воно, за умов систематичності і тривалості, формує такі професійно важливі якості його особистості як спостережливість й соціальна перцепція. Доповнюючись високою активністю мислення – осмисленістю фактів, які спостерігаються, планомірністю спостереження, уважністю до деталей, спостережливість набуває творчого характеру, що виявляється у здатності педагога ПТНЗ підмічати у поведінці учнів, у роботі з матеріалом та ін. малопомітні, але досить суттєві, типові ознаки, врахування яких робить його уважним до деталей, що дозволяє йому ретельно продумати і гарно вибудувати стратегію і тактику своєї професійно-педагогічної діяльності. Таким чином, педагогічна спостережливість доповнюється педагогічною зіркістю, педагогічним слухом, що дозволяє педагогу професійного навчання краще розуміти сутність педагогічної ситуації за її зовнішніми ознаками, проникати до внутрішнього світу вихованців за ледь відчутними нюансами їхньої поведінки, за вербальними й невербальними засобами комунікації читати їх, „неначе книгу”<sup>3</sup>.

Дотримуючись думки О. Гройсмана, що „сприйняття може розвиватися в процесі навчання й професійної творчої діяльності людини”<sup>4</sup>, ми ввели до системи розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів комплекс творчих мистецьких вправ на розвиток і зміцнення в них здатності зосереджуватися на художніх об’єктах, що сприймаються, на

---

<sup>1</sup> *Смікал В.О.* Формування світоглядної культури майбутнього вчителя засобами мистецтва: дис. ... канд пед. наук – 13.00.04. – К., 2002. – 205 с. С. 117–120.

<sup>2</sup> *Там само.* – С. 98.

<sup>3</sup> *Пиз А.* Язык телодвижений: как читать мысли других людей по их жестам. – Н.Новгород: «Ай-Кью», 1992.

<sup>4</sup> *Гройсман А.Л.* Личность, творчество, регуляция состояний. – М.: ИЧП „Издательство Магистр”, 1998. – 436 с. С. 32.

вироблення більш точного сприймання часу, простору, оточуючих людей тощо.

*Пам'ять* визначається у психології як психічні мнемічні процеси людини, що становлять собою слідове відображення її минулого досвіду й життєдіяльності, предметів і явищ дійсності, коли вони вже не діють безпосередньо на органи чуття<sup>1</sup>.

Психологи пов'язують пам'ять з індивідуальними психічними властивостями особистості, а також з її досвідом, знаннями, уміннями й навичками.

Особливістю пам'яті педагога професійного навчання як творчої індивідуальності є своєрідність закарбування у ній явищ оточуючої дійсності, завдяки утворенню складних асоціативних динамічних структур, а також її надзвичайна продуктивність, що забезпечується рядом якостей: обсягом пам'яті, швидкістю запам'ятовування, точністю відтворення запам'ятованого, тривалістю збереження інформації, готовністю пам'яті видобувати та легко відтворювати необхідні на даний момент відомості. Продуктивність, за ствердженням О. Гройсмана, значною мірою залежить від індивідуальних властивостей пам'яті та багатьох об'єктивних чинників, зокрема, спеціального тренування, систематичного вправлення у розвиткові пам'яті<sup>2</sup>.

Зумовлюючись індивідуально-типологічними властивостями особистості, зокрема, морфофункціональною асиметрією мозку й способом перекодування інформації, пам'ять поділяється на відповідні види (словесно-логічна, образна та емоційна).

Для творчої людини, на думку О. Гройсмана, найбільш важливою є образна пам'ять, що полягає у збереженні й наступному відтворенні в уяві цілісного образу раніше сприйнятих об'єктів. Тому її іноді називають пам'яттю уяви. Відповідно до репрезентативної системи особистості (візуальної, аудіальної, кінестетичної) образна пам'ять поділяється на зорову, слухову, рухову, дотикову, смакову тощо.

Не менш важливою при аналізі творчої індивідуальності педагога професійного навчання є його емоційна пам'ять, адже, будучи несумісною зі штампом, вона утворює багату палітру його емоційних відчуттів, від сили, гостроти й точності яких залежить

---

<sup>1</sup> Гройсман А.Л. Личность, творчество, регуляция состояний. – М.: ИЧП „Издательство Магистр”, 1998. – 436 с. С. 32.; *Психологія: підручник* / Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л. Трофімова. – К.: Либідь, 2000. – 558 с. С. 217.

<sup>2</sup> Там само. – С. 185.

яскравість і повнота його творчого переживання, його емоційна заразливість. Крім того, емоційна пам'ять, за ствердженням І. Зязюна й Т. Шибутані, є набагато сильнішою і тривкішою за раціональну й формується як „пам'ять серця” без усілякого заучування<sup>1</sup>.

Для того, щоб розвинути образну та емоційну пам'ять, педагог професійного навчання має навчитися проникати до сутності засвоюваних ним явищ педагогічної дійсності, помічати й фіксувати їх, надаючи їм емоційну та змістову оцінку. Сприятливі можливості для цього створює мистецтво. Зважаючи на це, ми розробили й застосували у процесі розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів комплекс творчих вправ на мистецькому матеріалі, спрямованих на розвиток в майбутніх педагогів професійної школи різних видів пам'яті.

*Увага* є одним з найважливіших елементів психічної діяльності, формою її організації, яка полягає в спрямованості й зосередженості свідомості на об'єктах, що забезпечує їх виразне відображення<sup>2</sup>. К. Станіславський називав її „хвірткою до творчості”, адже „геній – це неперервна увага”<sup>3</sup>. Обґрунтовуючи значення цього когнітивного процесу у творчій діяльності, О. Гройсман називає увагу „прожектором” психіки, що відбирає та яскраво й чітко висвічує у свідомості творця деякий об'єкт і водночас гасить усе інше<sup>4</sup>.

У контексті нашого дослідження є важливим теоретичне положення вченого щодо зв'язку уваги з усіма психічними процесами, а особливо, з емоціями: „Увага до об'єкта, що викликає сильні емоції, загострюється”<sup>5</sup>. Оскільки „у будь-якому навчанні, особливо у навчанні творчим професіям, присутня робота, пов'язана з організацією й управлінням увагою”<sup>6</sup>, то врахування цього положення спрямовуватиме педагога професійного навчання, який здійснює навчально-виховний чи навчально-виробничий процес на виявлення педагогічного артистизму, емоційної виразності, спонукатиме його до відмови від сухого, задидактизованого викладу

---

<sup>1</sup> Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: навч. посібник / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с. С. 22.; Шибутані Т. Социальная психология. – М., 1969. – С. 236; 394.

<sup>2</sup> Психология: підручник / Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л. Трофімова. – К.: Либідь, 2000. – 558 с. С. 247.

<sup>3</sup> Гройсман А.Л. Личность, творчество, регуляция состояний. – М.: ИЧП „Издательство Магистр”, 1998. – 436 с. С. 41.

<sup>4</sup> Там само. – С. 41.

<sup>5</sup> Там само. – С. 41.

<sup>6</sup> Там само. – С. 41.

навчального матеріалу на користь такої його презентації, яка викликатиме в учнів інтелектуальні емоції та створюватиме загальний позитивний фон на занятті, що дозволить „тримати” їхню увагу не завдяки постійному їх „осмикуванню”, а через збільшення домінант їхнього сприймання за рахунок викликаних емоцій.

Крім того, знаючи зовнішні прояви уваги (енергійна поза з поворотом голови й спрямованим на об’єкт уваги поглядом, інші прояви), педагог буде здатним діагностувати рівень сприйняття навчального матеріалу своїми учнями і залежно від нього застосовувати чинники організації недовільної та довільної уваги. Зокрема, Т. Лозанов значну увагу при цьому приділяв створенню естетичного середовища у закладі освіти (світлокольоровому освітленню, застосуванню фонової чи функціональної музики та ін.), що на його думку, сприяло підвищенню ефективності методу інтенсивного навчання.

Якщо говорити про самого педагога професійної школи, то для нього професійно важливою якістю є розподіленість уваги, яка вимагається від нього навіть більше, ніж від викладача загальноосвітнього чи вищого навчального закладу, оскільки він має водночас слідкувати за дотриманням технології виробничого процесу й за навчально-виробничою діяльністю учнів на їхніх робочих місцях. Крім того, висока творча працездатність педагога як творчої індивідуальності характеризується: *стійкістю* уваги, тобто такою її властивістю, що полягає у тривалій зосередженості на об’єкті, *великим обсягом уваги*, тобто значною кількістю об’єктів, які можуть бути охоплені нею одночасно, *здатністю до перемикання* уваги, тобто швидким переходом з об’єкта на об’єкт або з одного виду діяльності на інший та її *творчою зосередженістю*, тобто здатністю тривалий час концентрувати увагу на одному об’єкті. Перефразуючи думку О. Гройсмана щодо значення концентрованої уваги в акторській діяльності, зазначимо, що творчій зосередженості педагога, як і актора, притаманна більша сила атракції, привабливості для учнів, залучення їхньої уваги до орбіти своєї творчої діяльності<sup>1</sup>. Отже, педагогічна увага має бути концентрованою та багатоплощинною: стійкою, об’ємною й здатною до перемикання.

Як і акторська, педагогічна увага залежить „від вміння бачити, спостерігати, вивчати життя оком, вухом, серцем та розумом

---

<sup>1</sup> Гройсман А.Л. Личность, творчество, регуляция состояний. – М.: ИЧП „Издательство Магистр”, 1998. – 436 с. С. 43.

художника, який відбирає в житті необхідний для його творчості типовий матеріал”<sup>1</sup>.

*Мислення* є вищим пізнавальним процесом опосередкованого й узагальненого відображення загальних властивостей предметів і явищ в їх істотних властивостях і закономірних зв'язках та відношеннях. Воно є найвищим ступенем пізнання. Відображаючи дійсність, мислення виходить з узагальненого досвіду, накопиченого історією людства<sup>2</sup>.

У психології створено цілий ряд класифікацій мислення за різними ознаками: за *формою* (наочно-дійове; наочно-образне; словесно-логічне); за *характером завдань, що розв'язуються* (теоретичне, практичне); за *рівнем узагальнення* (емпіричне, теоретичне); за *ступенем розгорнутості* (дискурсивне, інтуїтивне); за *адекватністю відображення реальної дійсності* (реалістичне, аутичне); за *ступенем новизни та оригінальності* (репродуктивне-евристичне-творче; конвергентне-дивергентне); за *впливом на емоційну сферу* (патогенне, саногенне)<sup>3</sup>.

Аналізуючи професійне мислення педагога як представника творчої професії, вчені надають найважливішого значення його творчим якостям: дивергентності (не заперечуючи важливості конвергентності), гнучкості, широті, глибині, відкритості, незалежності, критичності, креативності, оригінальності, реверсивності, емпатійності, антиципації тощо<sup>4</sup>. У розвитку творчого педагогічного мислення вони вбачають запоруку здатності педагога до прогнозування результатів своєї діяльності, педагогічного самоаналізу та ін. Чим більш розвиненими в педагога є творче педагогічне мислення та педагогічна рефлексія, тим більш продуктивною, цікавою й результативною стає, за О. Гребенюком, його педагогічна діяльність<sup>5</sup>, тим вищим рівнем професійно-педагогічної майстерності він володіє. Необхідними умовами розвитку творчого педагогічного мислення І. Зязюн вважає наявність в педагога естетичного смаку, відчуття сучасного темпоритму,

---

<sup>1</sup> Горчаков Н.М. Актёр и режиссёр / Н. Горчаков. – М., 1954. – № 2. – С. 140.

<sup>2</sup> Гройсман А.Л. Личность, творчество, регуляция состояний. – М.: ИЧП „Издательство Магистр”, 1998. – 436 с. С. 62.; *Психологія: підручник* / Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л. Трофімова. – К.: Либідь, 2000. – 558 с. С. 270.

<sup>3</sup> *Психологія: підручник* / Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л. Трофімова. – К.: Либідь, 2000. – 558 с. С. 277.

<sup>4</sup> Гройсман А.Л. Личность, творчество, регуляция состояний. – М.: ИЧП „Издательство Магистр”, 1998. – 436 с. С. 63-64.

<sup>5</sup> Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности: учеб пособие / О.С. Гребенюк. – Калининград, 1995. – 561 с. С. 213.

пропорції і гармонії, кольору, звуку, форми та багато іншого, що складає культурний потенціал людства<sup>1</sup>.

З'ясуванню механізмів взаємозв'язку творчого мислення і педагогічної майстерності присвятили свої праці Ю. Азаров, В. Загвязинський, І. Зязюн, С. Сисоєва, Н. Тарасевич та ін. Зокрема, Г. Коджаспірова вважає, що у розвитку самостійного творчого мислення значну роль відіграє емоційна децентрація<sup>2</sup>. І. Зязюн, доводить існування тісного зв'язку між творчим та художньо-образним мисленням педагога, яке як результат одночасної дії першої та другої сигнальних систем, ґносеологічно відтворює й об'єктивує весь відображувальний процес. У силу своєї асоціативності, *художньо-образне мислення* зумовлює підвищену здатність педагога до уявлення; воно є емоційно-почуттєвим, тобто постійно породжує переживання, зумовлені образами<sup>3</sup>. Я. Голосовкер називає таке мислення *імаґинативним* (мисленням у словообразах)<sup>4</sup> і вважає, що воно, спираючись на інтуїцію та уяву, створює нову реальність в духовній сфері – „імаґинативний абсолют”, прагнення до якого вчений вважає вродженим інстинктом людини. Саме тому імаґинативне мислення є важливою характеристикою творчого процесу, творчого мислення і, як ми вважаємо, творчої індивідуальності.

Оскільки імаґінація, за Я. Голосовкером, є не лише творчістю, а й процесом пізнання, то імаґинативне мислення виконує пізнавальну та евристичну функції, адже, на переконання вченого, тільки воно, а не формальна логіка, здатне породжувати нові ідеї<sup>5</sup>.

Визнаючи професійну важливість імаґинативного мислення і для митця й для педагога, ми відносимо до характеристики творчої індивідуальності педагога професійного навчання дві провідні якості імаґинативного мислення режисера, виокремлені О. Гончаровим, а саме – *образне мислення і вміння мислити дією*: „Головною властивістю людини нашої професії є образне мислення. Художник сприймає світ інакше, ніж люди, які не володіють творчим даром. Все, що він бачить навкруги, перетворюється на образ”<sup>6</sup>. Творче,

---

<sup>1</sup> Зязюн І.А. Культура в контексті політики освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1997. – № 3-4. – С. 6.

<sup>2</sup> Коджаспірова Г.М. Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 281.

<sup>3</sup> Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с. С. 87-88.

<sup>4</sup> Голосовкер Я.Э. Логика мифа / Я.Э. Голосовкер. – М., 1987.

<sup>5</sup> Там само. – С. 34.

<sup>6</sup> Гончаров А.А. Режиссёрские тетради / А.А. Гончаров. – М., 1980. – С. 312.

образне, метафоричне мислення представників творчих професій виявляється в тому, що, створюючи образи, вони широко використовують метафори й аналогії. Творче образне педагогічне мислення надає педагогові здатність бачити суперечності навчально-виховного й навчально-виробничого процесу, усвідомлювати їх на рівні педагогічних задач та проблем, вміти знаходити оригінальний спосіб та засоби їх розв'язання<sup>1</sup>.

Нам імпонує думка С. Гільманова, що *творче педагогічне мислення* є найбільш значущим фактором, який визначає факт наявності *творчої індивідуальності* в педагога та її якісну визначеність, адже воно впливає на зміст, спрямованість, рівні й когнітивні операції, що в кінцевому рахунку забезпечує інтелектуальний потенціал й творчу продуктивність педагога<sup>2</sup>.

Ми повністю погоджуємося із Л. Лузіною, що здатність до творчого мислення не може розвиватися у відриві від залучення педагога до культури<sup>3</sup> і вважаємо, що в центрі уваги професійної педагогіки завжди має бути якість професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ як цілеспрямованого педагогічного керівництва індивідуальним освоєнням ними професійного досвіду й духовної культури суспільства.

*Уявою* називається психічний процес створення образів предметів, ситуацій, обставин на основі минулого сприйняття й пізнання шляхом установлення нових зв'язків між відомими образами та знаннями. Вона надає людині можливості виходити за межі реального світу, переміщувати речі й події в інші світи та простори<sup>4</sup>.

Відмінність уяви від інших психічних процесів полягає в тому, що вона дозволяє людині створити уявлення про образи майбутнього, тоді як пам'ять – лише минулого, а сприйняття – теперішнього<sup>5</sup>. В уяві людина компенсує недостатність семантичної та естетичної інформації, вона може домислити те, чого не існує насправді, охопити своєю фантазією різноманітні часові феномени. Тому вчені

---

<sup>1</sup> Лузина Л.М. Формирование творческой индивидуальности учителя в педагогическом вузе: [монография] / Л.М. Лузина. – Ташкент: ФАН, 1986. – 96 с. С. 94-95.

<sup>2</sup> Гильманов С. Творческая индивидуальность учителя: учеб. пособие / С.А. Гильманов. – Тюмень. – 1995. – 167 с. С. 31.

<sup>3</sup> Лузина Л.М. Формирование творческой индивидуальности учителя в педагогическом вузе: [монография] / Л.М. Лузина. – Ташкент: ФАН, 1986. – 96 с. С. 95.

<sup>4</sup> Психология: підручник / Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л. Трофімова. – К.: Либідь, 2000. – 558 с. С. 315.

<sup>5</sup> Гройсман А.Л. Личность, творчество, регуляция состояний. – М.: ИЧП „Издательство Магистр”, 1998. – 436 с. С. 65.



вважають її провідною характеристикою творчої особистості й однією з найважливіших умов творчості у будь-якому виді людської діяльності, особливо художньої<sup>1</sup>, адже уява пов'язана з незалежністю мислення: „Поєднання уяви з наступною проекцією значущих аспектів уявлюваної картини на усвідомлювану реальність являє собою основу творчого мислення... багато відкриттів, які зазвичай вважають випадковими, народилися завдяки великій силі уяви, яка миттєво малює різноманітні висновки з випадкових спостережень” (Г. Сельє)<sup>2</sup>.

Вчені розглядають уяву як посередника між почуттєвим та інтелектуальним рівнями творчості, адже у творчому акті вона функціонує поряд з інтуїцією й спирається як на асоціативне мислення, так і на асоціативну чуттєвість. Оскільки уява завжди орієнтована на красу, вона має естетичну природу й спрямовує комбінаторну діяльність мозку на пошук об'єктивної гармонії, краси, довершеності, які актуалізуються в прекрасних чуттєвих образах, утворених на основі сприйнятих раніше образів, картин тощо, які й виступають її фізіологічною основою.

Залежно від художніх особливостей творчої індивідуальності уява набуває індивідуальних якостей і по-різному передає образи раніше сприйнятих об'єктів чи явищ. Найбільш яскраво вона проявляється, за спостереженням психологів, в особистостях, у яких домінує перша сигнальна система й художній тип мислення. Але, зазначає О. Гройсман, уява виявляються не стільки в кількісному вираженні точності відтворення, скільки у змісті відбору художньо переломлених об'єктів оточуючої дійсності. Для цього необхідно навчитися проникати до сутності явища, що спостерігається, помічати й фіксувати головне у ньому, давати йому емоційну й змістовну оцінку.

За класифікацією психологів, уява поділяється на: довільну й недовільну, активну й пасивну, репродуктивну й творчу, образну, художню.

Для педагога професійного навчання професійною необхідністю є наявність педагогічної уяви, пов'язаної з педагогічним мисленням, емоційною пам'яттю й увагою, спостережливістю, емоціями та іншими перцептивними процесами, що використовуються творчою

---

<sup>1</sup> Гройсман А.Л. Личность, творчество, регуляция состояний. – М.: ИЧП „Издательство Магистр”, 1998. – 436 с. С. 66.

<sup>2</sup> Селье Г. От мечты к открытию / Ганс Селье. – М., 1987. – С. 45.

особистістю для перекодування й рекомбінації об'єктивного відображення дійсності у суб'єктивному художньому образі (так, при читанні художньої літератури читач на основі створених автором образів домислює в уяві індивідуальну картину, наприклад, портрети персонажів, ситуації. Більш високий розвиток творчої уяви пов'язаний зі створенням нового оригінального образу, ідеї).

Педагогічна уява є зрідні акторській, тому стосовно неї справедливими є слова К. Станіславського, що характеризують її як складову акторської психотехніки: „Уява, увага та емоційна пам'ять є „трьома китами” тренінгу акторської психотехніки (ми додамо – й педагогічної техніки).

Одним із механізмів уяви О. Гройсман та Є. Басін вважають емпатію як уявне перенесення себе в думки, почуття й дії іншого та структурування світу за його зразком<sup>1</sup>. Згідно із емпатійною теорією, в основі творчої уяви полягає „роздвоєння” психіки (на рівні свідомого й несвідомого) та її регулюючого центру – „Я” на реальне „Я” та уявне „Я”. Є. Басін вважає, що уявне творче „Я” – і є власне творчим компонентом, творчою підсистемою „Я”, яке постає водночас таким, що уявляє і що уявляється<sup>2</sup>.

Творча уява неможлива без запасу уявлень, перетворюваних художньою діяльністю творця<sup>3</sup>. Багатство образів підсвідомості становить собою матеріал для творчої уяви, слугує основою розвитку найвищих здібностей, обдарувань, талантів, геніальності.

Творча уява є дуже близькою до фантазії, але, на переконання П. Гончарука, „вони не збігаються, оскільки фантазія не пізнає, ... а тільки грає. ... Отже, слід говорити про „силу уяви, яка пізнає” і „силу фантазії, яка стимулює”<sup>4</sup>. Водночас, стимулюючий вплив фантазії є дуже важливим у творчому процесі. Розуміючи це, Вальтер Гропіус зазначав: „Повага до фантазії є більш важливою, ніж техніка, яка завжди підкорялася будівничій волі людини”<sup>5</sup>.

Творча уява, образна уява, педагогічна уява є важливими професійними індивідуальними якостями педагога ПТНЗ, які

---

<sup>1</sup> Гройсман А.Л. Личность, творчество, регуляция состояний. – М.: ИЧП „Издательство Магистр”, 1998. – 436 с. С.68.

<sup>2</sup> Басин Е.Я. К вопросу о взаимоотношениях искусствоведения и психологии художественного творчества / Е.Я. Басин // Методология современного искусствоведения. – М., 1983. – С. 97.

<sup>3</sup> Гройсман А.Л. Личность, творчество, регуляция состояний. – М.: ИЧП „Издательство Магистр”, 1998. – 436 с. С.32-33.

<sup>4</sup> Психология: підручник / Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л. Трофімова. – К.: Либідь, 2000. – 558 с. С. 323.

<sup>5</sup> Цит. за: Эрмель Дж. К. Идеалы Баухауса и Гётеанум // Архитектура и антропософия /сост. и отв. ред. А. Соколова. – М.: Изд-во КМК, 2001. – 268 с. С. 119.

визначають його творчу індивідуальність. Завдяки уяві педагог набуває здатності прогнозувати можливі події, розвиток педагогічних ситуацій та особистості учнів і студентів, висувати гіпотези щодо оптимізації навчально-виховного й навчально-виробничого процесу. Від сили і творчої спрямованості уяви, різноманітності цих гіпотез значною мірою залежить успіх у розв'язанні педагогічних завдань. Тому педагогу професійного навчання слід займатися тренуванням уяви шляхом освоєння спочатку елементарних, а згодом більш складних за характером уявних об'єктів та явищ. Цьому сприяють акторські етюди, пантомімічні сценки, творчі вправи „Якби я був...”, „Якщо б...” та інші. У процесі застосування цих вправ ми з метою оптимізації творчої уяви студентів спиралися на ідею Г. Товстоногова щодо необхідності підтримки віри в себе й непотрібності силювання уяви: „Не треба сердитися на свою уяву, тупати на неї ногами, змушувати її. Треба працювати. Натхнення обов'язково прийде... Якщо ви повірите, що ніщо вас не обмежує, ваша уява може піти вірним шляхом”<sup>1</sup>.

**Емоційні процеси** є, за І. Зязюном, безпомилковими індикаторами, що вказують на істинне ставлення людини до всього, що відбувається, зокрема й до власного когнітивного і поведінкового функціонування: „При всій тій стандартизації, яку суспільство вводить в образ думок і способів дії, емоційні реакції людини залишаються суто індивідуальними. У двоєдиному процесі соціалізації та індивідуалізації вона успішно підтримує свою індивідуальність завдяки своїм емоційним паттернам. ... Сам факт того, що для виявлення справжніх почуттів необхідна спеціальна робота, вказує на те, що вони часто-густо бувають від людини прихованими; а це ніщо інше, як розрив контакту із власною індивідуальністю – неможливість її усвідомлення і вираження. Причин для цього – багато; в якості прикладу можна вказати на такі з них, як научіння (одні почуття відчувати „добре” і „приємно”, а інші – „зле” і „неприємно”), витіснення небажаних емоцій (катарсис)”<sup>2</sup>.

Інтелектуальний характер європейської культури, в якій основна увага у процесі учіння і виховання приділяється знанням і розумінню, а почуття і переживання розглядаються переважно як об'єкт вольової саморегуляції, гальмує, на думку І. Зязюна, досягнення людиною

---

<sup>1</sup> Цит. за: Гройсман А.Л. Личность, творчество, регуляция состояний. – М.: ИЧП „Издательство Магистр”, 1998. – 436 с. С. 69.

<sup>2</sup> Зязюн І.А. Естетичні засади розвитку особистості // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Нічкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с. С. 14-36. С. 22-24.

власної індивідуальності, адже вияви власних почуттів людиною розглядаються суспільством як недостатня її вихованість, свідчення недостатнього інтелектуального розвитку.

Але ж, зазначає І. Зязюн, усвідомлення особистістю своєї індивідуальності передбачає її виявлення у власних емоційних реакціях і станах, завдяки яким відбувається трансформація когнітивного змісту в емоційний. Отже, робить висновок вчений, коли говоримо про індивідуальність, нас передусім цікавить емоційний аспект людського життя<sup>1</sup>. Саме тому важливою характеристикою індивідуального рівня творчої індивідуальності виступають емоції, які є найбільш простою формою психічного відображення, що межує з фізіологічним відображенням і являє собою своєрідне особистісне ставлення людини до оточуючої дійсності та самої себе<sup>2</sup>.

Сучасними вченими доведено, що емоції, виконують не лише мотиваційну, а й когнітивно-оцінну роль, „енергетизують і організовують сприймання, мислення і дію, надають сенс і значення людському існуванню”<sup>3</sup>, „зумовлюють пізнавальну діяльність”<sup>4</sup>.

Свідченням визнання науковцями виняткового значення емоцій у житті людини стала поява низки відповідних термінів: „емоційні фільтри” (приписування реальній дійсності певного емоційного значення), „емоційна пам’ять” (довільне відтворення емоційних переживань минулого); „емоційний слух” (здатність до розпізнавання емоцій за інтонацією мовлення й співу людини); „емоційна компетентність” (здібність людини діяти згідно з внутрішнім середовищем своїх почуттів і бажань), „емоційний інтелект” (емоційна метаздібність, що визначає, наскільки добре людина може використовувати всі свої навички, включно й інтелект і характеризує її здібність до розпізнавання власних емоцій, володіння ними, самомотивації, розуміння емоцій інших людей), „емоційна грамотність” (цілеспрямоване підвищення соціальної та емоційної компетентності людини)<sup>5</sup>, „емоційні стилі” (індивідуальні

---

<sup>1</sup> Зязюн І.А. Естетичні засади розвитку особистості // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с. С. 14-36. С. 23.

<sup>2</sup> Гройсман А.Л. Личность, творчество, регуляция состояний. – М.: ИЧП „Издательство Магистр”, 1998. – 436 с. С. 44.

<sup>3</sup> Izard C.E. The psychology of emotions /C.E. Izard. – N. Y.: Plenum Press, 1991.

<sup>4</sup> Зязюн І.А. Естетичні засади розвитку особистості // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с. С. 14-36. С. 17.

<sup>5</sup> Зязюн І.А. Естетичні засади розвитку особистості // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с. С. 14-36. С. 18-20.

детермінанти, що характеризуються відмінностями у наданні переваги як певним переживанням, так і способам їх виявлення)<sup>1</sup>.

Вивчення емоційних проявів творчої індивідуальності майбутніх спеціалістів з мистецьких професій дозволило вченим з'ясувати, що вони надають перевагу емоційним переживанням, залежно від особливостей свого темпераменту. Зокрема, за спостереженням Л. Дорфман, танцівники-інтроверти обирають танцювальні партії, пов'язані з емоційними переживаннями страху й печалю, тоді як танцівники-екстраверти найчастіше обирають партії, що спонукають до переживання гніву. Подібні відмінності у наданні переваги різним музичним творам виявляються й серед оркестрантів. Так, екстраверти прагнуть виконувати твори, що викликають емоційні переживання радощів, піднесення й уникають переживань, пов'язаних із сумом; інтроверти, навпаки, ігнорують такі музичні твори<sup>2</sup>.

Простеживши зв'язок емоцій з філософією і психологією творчості від часів Платона та Аристотеля до Дж. Аверілла, який ввів до наукового обігу поняття „емоційна креативність”<sup>3</sup> І. Зязюн визначає сутність останньої як творчий акт розвитку нових, ефективних і автентичних емоційних синдромів особистості, що відповідають її потребам, цінностям та інтересам<sup>4</sup>. О. Гройсман вважає емоційну креативність основою натхнення у творчій діяльності, оскільки вона сприяє мобілізації усіх душевних сил людини<sup>5</sup>.

Оскільки діяльність педагога професійного навчання є, за своєю сутністю, поєднанням технічної та педагогічної творчості, ми вважаємо, що емоційна креативність є для нього професійно значущою якістю особистості, від розвитку якої залежить у цілому рівень розвитку його творчої індивідуальності.

І. Зязюн, доводячи, що „жодна сфера людського поза естетичними чинниками немислима, бо не можна уявити

---

<sup>1</sup> Дорфман Л.Я. Эмоциональные стили ( на материале художественно-творческой деятельности): автореф. дис. ... докт. психол. наук /Л.Я. Дорфман. – М., 1994.

<sup>2</sup> Дорфман Л.Я. Эмоциональные предпочтения как фактор приспособления индивидуальности студента к требованиям учебной деятельности / Л.Я. Дорфман // Интегральное исследование индивидуальности: Теоретические и педагогические аспекты / отв. ред. Б.А. Вяткин. – Пермь, 1988. – С. 70-79.

<sup>3</sup> Averill J.R., Thomas-Knowls C. Emotional Creativity /J.R. Averill, C. Thomas-Knowls // Strongman K.T. (ed.) International review of studies on emotion. – V.1. Chichester: Wiley, 1991.

<sup>4</sup> Зязюн І.А. Естетичні засади розвитку особистості // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред. передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с. С. 14-36. С. 19.

<sup>5</sup> Гройсман А.Л. Личность, творчество, регуляция состояний. – М.: ИЧП „Издательство Магистр”, 1998. – 436 с. С. 46.

життєдіяльну людину поза сприйманням і переживанням”<sup>1</sup>, обґрунтував естетичні завдання емоцій: „постачати матеріал для наук, що їх осягає переважно інтелект; пристосовувати наукове пізнання до будь-якого розуміння; поширювати удосконалення пізнання за межі чітко осягненого”<sup>2</sup> тощо. Саме цими завданнями зумовлюються, на нашу думку, професійні вимоги до особистості й діяльності педагога професійного навчання як творчої індивідуальності, зокрема, до його емоційності.

*Емоційністю* називається у психології властивість людини, що характеризує зміст, якість і динаміку її емоцій та почуттів<sup>3</sup>. Вона залежить від легкості виникнення емоційного стану у певній ситуації, його інтенсивності, стабільності, модальності та емоційної орієнтації (на себе, на інших чи на об’єкт)<sup>4</sup>. Модальнісні профілі емоційності стосуються, за Є. Ільїним, таких якостей, як: оптимізм–песимізм, сором’язливість, совісність, сентиментальність, емпатійність, образливість, гнівливість та агресивність, ревнивість і заздрісність тощо<sup>5</sup>.

Емоційний тонус людини визначає рівень емоційного заряду та психоенергетики, що коливається від емоційної вибуховості (дратівливості) до емоційної тупості. Залежно від проявів емоційності Є. Ільїн виокремлює вісім емоційних типів людей: нервові, сентиментальні, бурхливі (дуже діяльні), пристрасні, сангвініки, флегматики, аморфні, апатичні<sup>6</sup>.

Для педагога емоційність, на переконання М. Педаяса, є найважливішим чинником впливу і взаємодії у навчально-виховному й навчально-виробничому процесі, адже від неї залежить успіх його впливу на аудиторію, вона мобілізує учнів, спонукає їх до дій, активізує їхню інтелектуальну активність<sup>7</sup>.

Дослідження вченими-психологами емоційної сфери педагогів засвідчило такі професійні особливості її виявлення, як:

---

<sup>1</sup> Зязюн І.А. Естетичні засади розвитку особистості // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Нічкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с. С. 14-36. С. 20.

<sup>2</sup> Там само. – С. 19.

<sup>3</sup> Шапар В. Психологічний тлумачний словник / Віктор Шапар. – Х.: Прапор, 2004. – 640 с. С. 126.

<sup>4</sup> Либина Е.В., Либин А.В. Стили реагирования на стресс: психологическая защита или совладание со сложными обстоятельствами? / Е.В. Либина, А.В. Либин // Стиль человека: психологический анализ / под ред. А.В. Либина. – М.: СМЫСЛ, 1998.

<sup>5</sup> Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с. С. 152-182.

<sup>6</sup> Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 752 с. С. 353.

<sup>7</sup> Педаяс М.И. Эмоциональность как фактор взаимодействия / М.И. Педаяс // Взаимодействие коллектива и личности. – Таллинн, 1979, С. 90-96.

- переважання емоцій радості й печалі над емоціями страху й гніву (що є педагогічно доцільним, адже страх і гнів заважають педагогічній діяльності, оскільки призводять до розгубленості, скутості, перешкоджають прояву творчої ініціативи, прагненню до інновацій, заважають налагодженню контактів з учнями);
- висока емоційність (причому, за даними, Є. Ільїна, ця якість більше виражена у вчителів початкових класів, фізкультури, праці, мистецьких дисциплін, ніж у викладачів природничо-математичних і гуманітарних предметів)<sup>1</sup>;
- емоційна стійкість як найбільш важлива професійна якість<sup>2</sup> (водночас, за результатами дослідження Р. Рахматулліної, надмірно виражена емоційна стійкість здійснює негативний вплив на психорегуляцію педагогічної діяльності)<sup>3</sup>;
- пряма залежність рівня педагогічної майстерності від різноманітності емоційних типів<sup>4</sup> (чим вищий рівень педагогічної майстерності, тим більша різноманітність емоційних типів педагогів, що свідчить про більш яскраво виражену їхню творчу індивідуальність);
- інвертована криволінійна залежність рівня педагогічної майстерності від ступеня експресивності педагогів (найвища експресивність притаманна, за спостереженнями Є. Ільїна, педагогам із середнім рівнем педагогічної майстерності, в той час як у вчителів з низьким рівнем майстерності виявляється слабо виражена експресивність і водночас, велика кількість зайвих рухів. На цій основі вчений дійшов висновку, що педагоги із середнім рівнем педагогічної майстерності навчилися виявляти експресію, але не навчилися її контролювати. Отже, для ефективної педагогічної

---

<sup>1</sup> Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 752 с. С. 379.

<sup>2</sup> Аминов Н.А. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей / Н.А. Аминов // Вопросы психологии. – 1988. – № 5. – С. 71-77.

<sup>3</sup> Рахматуллина Р.С. Структура свойств личности и особенностей черт характера и их роль в психической регуляции педагогической деятельности учителя на уроке: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1996.

<sup>4</sup> Сырицо Т.Г., Трусков В.П. Особенности эмоциональности учителя и успешность его деятельности / Т.Г. Сырицо, В.П. Трусков // Психологическое обеспечение трудовой деятельности. Экспериментальная и прикладная психология. – Л.: ЛГУ. – 1987. – Вып. 12. – С. 114-118.

діяльності, за Є. Ільїним, є небажаною як занадто висока, так і занадто низька експресивність)<sup>1</sup>;

- пряма залежність рівня емпатії, педагогічної проникливості, комунікабельності, вміння розпізнавати емоції та організувати педагогічну взаємодію від рівня вираженості в педагога емоційності<sup>2</sup>. За спостереженням Г. Коджаспирової, викладачі вищих навчальних закладів називають здатність розуміти студентів та адекватно оцінювати їхні особистісні якості й стани однією з найважливіших професійних якостей педагога вищої школи. Вчена ставить цю якість на друге місце після знання предмета, який викладається педагогом, його професійної компетентності<sup>3</sup>. Б. Лихачов вважає здатність до розуміння та адекватної оцінки педагогом вихованців важливою складовою педагогічного мистецтва. Він переконаний, що формується ця якість за допомогою мистецтва та мистецьких знань<sup>4</sup>.

Продовжуючи перелік особливостей емоційної сфери педагогів, зазначимо, що викладачу професійної школи важливо бути не просто емоційним, атрактивним, а й емоційно заразливим і водночас врівноваженим, емоційно стабільним, створювати навколо себе своєрідне естетичне поле позитивної почуттєвості й випромінювати позитивну енергію, викликаючи у своїх учнів і студентів естетичні почуття.

Відзначаючись більшою складністю, ніж емоції, почуття пов'язуються психологами не з фізіологічними потребами людини, а з мотивами її діяльності, здійсненням її саморегуляції не на організмичному, а на особистісному й соціально-психологічному рівнях. На відміну від ситуативності емоцій, вони є стійкими та узагальненими ставленнями людини до об'єктів (Г. Костюк).

Слід зазначити, що в сучасній науці немає єдиного погляду на сутність і класифікацію почуттів. Зокрема, одні вчені, здійснюючи їх класифікацію, відповідно до предмету, що їх викликають, виділяють серед них такі види, як: трудові, моральні, інтелектуальні, практичні,

---

<sup>1</sup> Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 752 с. С. 381.

<sup>2</sup> Иванова С.П. Педагогическая деятельность как процесс гуманистически-ориентированного полисубъектного взаимодействия в современной социально-образованной среде: автореф. ... дис. канд. пед. наук. – СПб., 2000.

<sup>3</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 217.

<sup>4</sup> Лихачёв Б. Педагогика: Курс лекций. – изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Прометей; Юрайт, 1998. – 520 с. С. 247.



художні тощо<sup>1</sup>; інші поділяють їх на почуття задоволення, незадоволення та індиферентні (Б. Спіноза)<sup>2</sup> або морально-естетичні та інтелектуальні (О. Гройсман)<sup>3</sup>, а І. Зязюн, об'єднуючи зміст позитивних та негативних почуттів у понятті „естетичні почуття”, стверджує, що крім них, ніяких інших почуттів не існує, а можна говорити лише про безліч сфер, що їх зумовлюють: праця, мистецтво, наука, релігія, людські стосунки тощо<sup>4</sup>.

Естетичні почуття як „особливий розумовий психічний стан своєрідного натхнення, піднесення, екстазу, пошуків гармонії; задоволення потреб у досконалості, прекрасному”<sup>5</sup>, виступають емоційною складовою творчої індивідуальності педагога професійного навчання, що характеризує його естетичну позицію, художню картину світу й художню концепцію людини, естетичне ставлення до явищ оточуючої дійсності: природи, людей, праці, професійної діяльності, самого себе, суспільства в цілому. До них належать почуття краси, гармонії, смаку, міри, співпереживання. Їх характерна особливість – поділ естетичних цінностей на позитивно та негативно значущі, що передбачає вибір, колізію, позицію, прийняття рішення.

Естетичні почуття є не лише споглядальними, оцінними – вони можуть оптимізувати й стимулювати будь-яку людську діяльність, при цьому „замість того щоби проявитися у стисканні кулаків та тремтінні, вони реалізуються в образах фантазії”<sup>6</sup>.

У контексті нашого дослідження набуває великого значення те, що естетичні почуття є виховуваними й піддаються розвитку. Це актуалізує необхідність розробки системи мистецьких вправ, спрямованих на формування в майбутніх педагогів професійної школи естетичних оцінок, суджень, смаків тощо, а також застосування у процесі їхньої професійної підготовки методів театральної педагогіки, емоційно-вольових та психо-регулюючих тренінгів з метою розвитку в них навичок контролю емоційної сфери (зокрема, збудливості чи стабільності у різноманітних педагогічних ситуаціях, передусім, стресових); подолання нервової напруженості,

---

<sup>1</sup> *Педагогічна майстерність: підручник* / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с. С. 107.

<sup>2</sup> *Спиноза Б. Этика* /Б. Спиноза. – М.; Л., 1932. – С. 91.

<sup>3</sup> *Гройсман А.Л.* Личность, творчество, регуляция состояний. – М.: ИЧП „Издательство Магистр”, 1998. – 436 с. С. 47.

<sup>4</sup> *Педагогічна майстерність: підручник* / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с. С. 108.

<sup>5</sup> *Либкнехт К.* Мысли об искусстве / Карл Либкнехт. – М., 1971. – С. 149.

<sup>6</sup> *Выготский Л.С.* Психология искусства / Л. Выготский. – М., 1968. – С. 268.

зняття м'язових затисків, позбавлення від страху публічного виступу та інших негативних емоційних проявів, які порушують нормальний перебіг психічних процесів, психомоторику і перешкоджають успішній професійно-педагогічній діяльності педагога професійного навчання.

„Якщо розум людини є характеристикою свідомості за формами відображення об'єктивної дійсності, а почуття – характеристикою тієї ж свідомості за формами ставлення до дійсності, то **воля** є характеристикою свідомості за формами регулювання самої діяльності людини у зовнішньому світі”, – зазначає В. Селіванов<sup>1</sup>. Отже, порівняно з інтелектом, емоціями і почуттями, у волі домінуючу роль відіграє безпосередній вплив людини на довкілля: „Якщо емоції визначають спрямованість дії, то воля – це вже сама дія”<sup>2</sup>, яка, будучи тісно пов'язаною з емоціями, може регулювати їх вияв (активізувати чи придушувати)<sup>3</sup>. Тому у психології воля визначається як „здатність людини свідомо й активно управляти своєю діяльністю, долаючи перешкоди на шляху до поставленої мети”<sup>4</sup>.

Хоча сама воля, за ствердженням О. Гребенюка та Т. Гребенюк, не є діяльністю, але, оскільки вона виявляється в діяльності, то вона найтіснішим чином пов'язана з мотиваційною та емоційною сферами індивідуальності<sup>5</sup>. О. Заболотська вважає волю специфічним механізмом свідомості, що управляє поведінкою й діяльністю, що виконується в результаті самостійно поставленої мети і пов'язується з наперед визначеним стимулюванням, необхідним для подолання труднощів<sup>6</sup>. Отже, вольовий акт є психічним процесом, що вимагає певного зусилля, спрямованого на здійснення прийнятого рішення, тобто цілепокладальною активністю психіки<sup>7</sup>.

---

<sup>1</sup> Цит. за: Заболотская О.А. Воля в становлении индивидуальности студента: [монография] / О.А. Заболотская. – Херсон: Айлант, 2005. – 240 с. С. 59.

<sup>2</sup> Психологія: підручник / Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л. Трофімова. – К.: Либідь, 2000. – 558 с. С. 361.

<sup>3</sup> Заболотская О.А. Воля в становлении индивидуальности студента: [монография] / О.А. Заболотская. – Херсон: Айлант, 2005. – 240 с. С. 56.

<sup>4</sup> Гройсман А.Л. Личность, творчество, регуляция состояний. – М.: ИЧП „Издательство Магистр”, 1998. – 436 с. С. 52.

<sup>5</sup> Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности: учеб пособие / О.С. Гребенюк. – Калининград, 1995. – 561 с.; Гребенюк Т.Б. Деятельность преподавателя ВУЗа по формированию индивидуальности студента – будущего педагога // ВУЗ – XXI и культура /Т.Б. Гребенюк; науч. ред. В.В. Скворцов. – Казань: Изд-во КГПУ, 2000. – 96 с.

<sup>6</sup> Заболотская О.А. Воля в становлении индивидуальности студента: [монография] / О.А. Заболотская. – Херсон: Айлант, 2005. – 240 с. С. 54-55.

<sup>7</sup> Гройсман А.Л. Личность, творчество, регуляция состояний. – М.: ИЧП „Издательство Магистр”, 1998. – 436 с. С. 52.

Індивідуальні відмінності вольових проявів людини як „фенотипічні характеристики її наявних можливостей, сплав природженого й набутого”<sup>1</sup> виявляються, за Є. Ільїним, у таких її індивідуальних якостях, як: терплячість-нетерплячість, упертість-поступливість, настирність, сильна воля-безвільність, здатність-нездатність до самовладання тощо<sup>2</sup>. Ці якості мають подібну до тришарового пирога вертикальну структуру, де в основу покладаються природні задатки (нейродинамічні особливості, тип нервової системи), на які накладається другим шаром вольові зусилля, що ініціюються й стимулюються соціальними, особистісними та індивідуальнісними факторами (мотиваційною сферою, ціннісними установками, моральними переконаннями), які утворюють третій шар структури вольових якостей. При цьому Є. Ільїн звертає увагу на те, що співвідношення структурних компонентів у кожній конкретній вольовій якості є різним. Наприклад, вважається, що терплячість більшою мірою зумовлюється генетично, а наполегливість визначається мотивом досягнення<sup>3</sup>.

Вольові якості поділяються у психології на первинні (сила волі, наполегливість, витримка); вторинні (рішучість, сміливість, самовладання, впевненість) та третинні (відповідальність, дисциплінованість, обов’язковість, принциповість, діловитість, ініціативність)<sup>4</sup>. Розглядаючи ці якості в контексті проблеми формування волі як передумови становлення індивідуальності студента, О. Заболотська виокремлює найголовніші з них: цілеспрямованість, наполегливість, терплячість і витримку, завдяки яким „вольова сфера індивідуальності студента реалізується й проявляється ...найбільш повно”<sup>5</sup>.

А. Макаренко та К. Станіславський, творча індивідуальність яких характеризувалася яскравими вольовими проявами, надавали особливого значення формуванню вольової сфери педагога й актора. Зокрема, А. Макаренко підкреслював, що „велика воля – це не лише вміння побажати й досягти, але й уміння примусити себе відмовитися від чогось, коли це потрібно... Без гальм не може бути машини, без

---

<sup>1</sup> *Ильин Е.П.* Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с. С. 199.

<sup>2</sup> *Там само.* – С. 199-209.

<sup>3</sup> *Заболотская О.А.* Воля в становлении индивидуальности студента: [монография] / О.А. Заболотская. – Херсон: Айлант, 2005. – 240 с. С. 55.

<sup>4</sup> *Там само.* – С. 57.

<sup>5</sup> *Там само.* – С. 60.

гальм немає й не може бути ніякої волі”<sup>1</sup>. К. Станіславський наголошував: „Та внутрішня техніка, яку я пропагую і яка потрібна для створення правильного творчого самопочуття, базується у головних своїх частинах як раз на вольовому процесі”<sup>2</sup>. Вольову дію ці видатні особистості розглядали як внутрішню спонукальну силу, що не лише надається актору й педагогу як представникам творчих професій типологічними й біологічними задатками, але й визначається щоденним самовихованням, самоконтролем, самопереконанням, самовизначенням. Тому вони радили початківцям у цих професіях розпочинати кожен день з аналізу своїх дій щодо розвитку своєї творчої волі, самоорганізації й вироблення постійної готовності до роботи, при цьому підбадьорюючи себе, навіюючи собі віру в успіх за допомогою самоорганізуючих фраз („молодець”, „усе вийде”, „усе в моїх силах”), йдучи від простого до складного й постійно контролюючи свої результати<sup>3</sup>.

Пов’язуючи виховання волі з розвитком в митця образного мислення й почуттів, О. Гройсман зазначає, що вони створюють умови для найбільш свідомої постановки мети, сприяють обґрунтованому вибору рішень та дій<sup>4</sup>, а узяті в аспекті виховання високих моральних та естетичних якостей педагога як митця педагогічної дії, вони водночас виявляються й засобами формування в нього високої моральної відповідальності перед своїми вихованцями, що стає дієвим мотивом розвитку його творчої індивідуальності.

Творча індивідуальність педагога професійного навчання характеризується особливістю поєднання у ньому різних творчих здібностей, критерієм чого виступає показник інтеграції окремих із них стосовно різних видів творчої діяльності. Тому наступною складовою індивідуального рівня концептуальної моделі творчої індивідуальності педагога професійного навчання нами визначено його **здібності та задатки**.

У психології здібності розглядаються як:

- індивідуально-психологічні особливості, що забезпечують легкість та швидкість набуття людиною

---

<sup>1</sup> Макаренко А.С. Воля, мужество, целеустремлённость / А.С. Макаренко // Избр. произведения: В 3 т. – К.: Рад. школа, 1985. – Т. 3. Общие проблемы педагогики. – С.318-323. С. 319.

<sup>2</sup> Станиславский К.С. Работа актёра над собой / К.С. Станиславский // Собр. соч.: В 8 т. – М. 1954. – Т. 2. – С. 347.

<sup>3</sup> Гройсман А.Л. Личность, творчество, регуляция состояний. – М.: ИЧП „Издательство Магистр”, 1998. – 436 с. С. 55-56.

<sup>4</sup> Там само. – С. 56.

знань, умінь і навичок (загальні здібності) або успішність виконання певної діяльності (професійні, спеціальні здібності) (Б. Теплов, С. Рубінштейн);

- особлива чутливість людини до сприйняття оточуючого світу з відповідною адекватною реакцією на нього;
- особлива психологічна властивість функціональної системи, що виражається в певному рівні її продуктивності й характеризується точністю, надійністю, швидкістю функціонування (В. Шадриков, В. Дружинин).

Здібності виникають на основі вроджених морфологічних функціональних особливостей мозку – задатків, що відрізняють одну людину від іншої. Вони тісно пов'язані з досвідом особи, з тими знаннями, уміннями і навичками, що є в неї, але не зводяться до них, оскільки вони завжди є результатом розвитку. Як зазначав С. Рубінштейн, розвиток людини – на відміну від накопичення досвіду, оволодіння знаннями, вміннями, навичками – є розвитком її здібностей. І навпаки, розвиток здібностей людини – це є те, що являє собою розвиток як такий, на відміну від накопичення досвіду<sup>1</sup>. Здібності формуються не тільки в результаті засвоєння продуктів діяльності людства, але й насамперед у процесі створення їх самою людиною<sup>2</sup>. Участь людини у творенні навколишнього світу – це водночас розвиток нею власної природи, своєї особистості та індивідуальності. Здібності при цьому виступають внутрішніми умовами її розвитку, які формуються в сукупності із задатками під впливом зовнішніх умов у процесі взаємодії людини з навколишнім середовищем. Рівні розвитку властивостей і здібностей особистості утворюють „конкретний цілісний „профіль” розвитку, інкше кажучи – неповторну індивідуальність”<sup>3</sup>.

Водночас, психологи відзначають, що не кожна діяльність приводить до розвитку здібностей і не всі здібності, що розвинулися зумовлюють розвиток особистості в цілому (К. Абульханова-Славська), адже кожна конкретна особистість обирає той спосіб застосування своїх здібностей, який відповідає її життєвим цінностям, спрямованості, виявляє її готовність до оволодіння

---

<sup>1</sup> Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии и педагогики / С.Л. Рубинштейн. – М., 1972.

<sup>2</sup> Психологія: підручник / Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л. Трофімова. – К.: Либідь, 2000. – 558 с. С. 114-115.

<sup>3</sup> Там само. – С. 116.

певними видами діяльності та їх успішного здійснення<sup>1</sup>. На підтвердження цьому можна навести слова Дж. Локка, висловленим у праці „Про виховання розуму”: „Ми народжуємось на світ з такими здібностями і силами, в яких закладена можливість освоєння будь-якої речі і які в усякому разі зможуть повести нас далі того, що ми можемо собі уявити, але тільки вправління цих сил зможе повідомити нам уміння та мистецтво вести нас до досконалості”<sup>2</sup>. Крім того, як слушно зауважує С. Сисоєва, „у діяльності окремі здібності виявляються не ізольовано, а у взаємодії і по відношенню до мети як щось цілісне. Міра інтеграції здібностей в системі конкретної діяльності може мати індивідуальне забарвлення, оскільки з однією і тією ж продуктивністю окремих функцій у різних осіб результативність їх діяльності буде відрізнятися. Кожний індивід характеризується ще й показником інтеграції окремих здібностей відносно різних видів діяльності”<sup>3</sup>.

Залежно від міри виявлення індивідуально-психологічних особливостей, що забезпечують успішність виконання певної діяльності, вони диференціюються на:

- *здібності*;
- *обдарованість* як сукупність ряду здібностей, що виокремлюють людину серед інших осіб, які виконують цю діяльність менш ефективно за однакових умов;
- *талант*, який, за висловом К. Платонова, пов’язує творчість і здібності, адже становить собою „здібність до певного виду діяльності, яка проявляється як творчість”<sup>4</sup>. Талант виявляється в активній інноваційній діяльності, що дає якісно вищі результати, якщо оцінювати рівень її ефективності;
- *геніальність* – найвищий рівень розвитку здібностей, який дозволяє людині торувати нові шляхи в науці і культурі (геній відкриває нову епоху в галузі своєї діяльності)<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности /О.С. Гребенюк. – Калининград, 1995. – 561 с.

<sup>2</sup> Локк Дж. О воспитании разума // Педагогические сочинения. – М., 1933. – С. 225-286. С. 231.

<sup>3</sup> Сисоєва С. Основы педагогики творчества: учебник / С.О. Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с. С.129-130.

<sup>4</sup> Платонов К.К. Краткий словарь психологических понятий. – М.: Высшая школа, 1981. – 175 с. С. 149.

<sup>5</sup> Гройсман А.Л. Личность, творчество, регуляция состояний. – М.: ИЧП „Издательство Магистр”, 1998. – 436 с. С. 103.

Класифікуючи здібності як психічні явища й категорії психології, вчені поділяють їх на *елементарні й складні, загальні та часткові*<sup>1</sup>.

*Елементарні загальні здібності* становлять собою притаманні усім людям основні форми психічного відображення (відчувати, сприймати, запам'ятовувати, мислити тощо), які проявляються у відповідній дії – сенсорній, мнестичній, мисленнєвій та ін.

*Елементарні часткові здібності* притаманні людям різною мірою. Наприклад, музичний слух, емоційна пам'ять, здатність до співпереживання та ін. проявляються у творчій музичній діяльності й зумовлюють схильність до неї.

*Складні загальні здібності* стосуються загальнолюдських видів діяльності – праці, навчання, гри, спілкування і утворюють комплекс здібностей і властивостей, що зумовлюють успішність у навчанні, творчій, художньо-естетичній діяльності тощо.

*Складними частковими здібностями* є спеціальні й професійні, властиві не усім людям і притаманні їм різною мірою<sup>2</sup>. Такими є, наприклад, акторські чи педагогічні здібності.

Основні властивості спеціальних здібностей досить точно описані Є. Клімовим (табл. 2.3.1.):

*Таблиця 2.3.1.*

**Основні властивості спеціальних здібностей (за  
Є. Клімовим)**

<b>Найменування здібностей</b>	<b>Найменування основних властивостей здібностей</b>
Художні	Творча уява й мислення; властивості зорової пам'яті, що забезпечують створення й збереження яскравих образів; розвинені естетичні почуття, які виявляються в емоційному ставленні до того, що сприймається; вольові якості, що дозволяють реалізовувати задуми в життя
Літературні	Творча уява й мислення; гарно розвинене мовлення; яскраві й наочні образи пам'яті; розвинені естетичні почуття; відчуття мови

<sup>1</sup> Гройсман А.Л. Личность, творчество, регуляция состояний. – М.: ИЧП „Издательство Магистр”, 1998. – 436 с. С. 101.

<sup>2</sup> Там само. – С. 101-102.

Математичні	Вміння узагальнювати; гнучкість мислительних процесів; легкість переходу від прямого ходу думок до зворотного; розвинене логічне мислення
Педагогічні	Педагогічний такт; спостережливість; любов до дітей; потреба в передачі знань, умінь і навичок
Організаторські	Вміння легко входити в контакт з людьми; розуміння психології людини; вміння розподіляти роботу між людьми; сумлінність у виконанні; критичне ставлення до своїх дій тощо
Технічні	Інтерес до техніки, технічної творчості; прагнення працювати на машинах і станках, з інструментом; успішне освоєння фізики, хімії, математики, креслення та ін. <sup>1</sup>

Результати наукового дослідження М. Горчакова доводять, що для творчої індивідуальності характерними є наявність і певне співвідношення різноманітних потенційно високих здібностей: академічних, дослідницьких, емоційних, пізнавальних, соціальних (головним чином, організаторських та управлінських), за переважання творчих<sup>2</sup>.

Останні є специфічними порівняно з усіма іншими складними загальними здібностями. Вони становлять собою „синтез природжених властивостей і особливостей особистості, які характеризують ступінь їх відповідності вимогам певного виду навчально-творчої діяльності і зумовлюють рівень її результативності”<sup>3</sup>. Вчені-психологи визначають творчі здібності як такий комплекс перцептивних, інтелектуальних, характерологічних та естетичних властивостей і якостей особистості, котрі забезпечують їй можливість творчо виявити себе в будь-якому виді людської діяльності, естетично здійснюваному людиною.

Властивості і якості особистості, що складають творчі здібності, у багатьох людей схожі або взаємоперехресчуються та доповнюють одна одну. Так, у числі чуттєво-перцептивних здібностей можна виділити такі, як спостережливість, вразливість, сприйнятливність, напруженість уваги. Крім того, слід враховувати те, що естетична

<sup>1</sup> Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н.И. Шевандрин. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 512 с. С. 277.

<sup>2</sup> Горчаков Н.М. Актёр и режиссёр /Н. Горчаков. – М., 1954. - № 2. – С. 140-141.

<sup>3</sup> Сисоєва С. Основы педагогики творчества: учебник / С.О. Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с. С.129.



сприйнятливість і власне естетичне сприймання вже самі по собі є творчим актом, оскільки пов'язані з неусвідомленим відбором з-поміж величезної кількості впливів зовнішнього світу лише естетично актуальних вражень від нього, тобто таких, що відповідають уявленням людини про красу, гармонію, довершеність, доцільність, узгоджуються з її ціннісними орієнтаціями.

Перетворюючи людей на творців естетично цінних речей, творча здібність надає людській діяльності та її результатам емоційної насиченості, сучасної форми, художньої завершеності та гуманістичного сенсу.

Потужним стимулятором творчості є результати *естетичного сприймання*, котрі акумулюються через *естетичне переживання* та *емоції в естетичному почутті*, яке виступає формою задоволення індивідом *естетичної потреби*, що спрямовує особистість не лише на споглядання або споживання краси, а й на її творення. Тому естетичну потребу вчені вважають необхідною для вияву, формування та розвитку творчих здібностей.

Досліджуючи структуру творчих здібностей, О. Блахут виокремлює у ній в якості головних елементів естетичний смак, уяву, естетичний ідеал і групує усі складові цієї структури за групами здібностей:

1. *Чуттєво-перцептивні здібності* – естетична сприйнятливість, естетичне сприймання.
2. *Інтелектуальні здібності* – кмітливність, вдумливність, критичність, нестандартність мислення, здатність застосовувати знання та уміння в нових умовах, передбачати й планувати дії, використовувати свій досвід і пам'ять, бачити подібність і відмінності в предметах і явищах.
3. *Вербальні здібності* – здатність розуміти ідеї та виражати свої думки, багатство словникового запасу, спроможність оперувати поняттями, різноманітність мовлення тощо.
4. *Математичні здібності* – схильність до мислення символами, до згортання процесу роздуму та ін.
5. *Художньо-творчі здібності* – спроможність втілювати необразний зміст естетичного переживання в естетично виразні образи.

Як психологічна основа художньо-творчих здібностей науковцем розглядається *естетичне ставлення* до життя, яке виступає необхідною і достатньою умовою зародження самостійних художніх задумів, оскільки збуджує і стимулює роботу уявлення, спонукає до створення образів, надає творчого характеру тим спеціальним знанням, умінням і навичкам, якими людина володіє і заохочує її до вироблення нових.

У контексті нашого дослідження набуває концептуального значення наукове положення про те, що „творчі здібності піддаються вихованню й культивуванню, і в цій галузі діє так званий механізм переносу, тобто, вправи в одній галузі, на одному матеріалі благотворно позначаються на творчості в інших галузях”<sup>1</sup>. Ця думка слугує основою для розробки нами системи розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання засобами мистецтва, механізм дії якої базується на педагогічно зорієнтованому впливі мистецтва на розвиток художніх і творчих здібностей студентів, які корелюють між собою та з педагогічними здібностями і зумовлюють їх розвиток.

*Педагогічні здібності* ми розглядаємо як індивідуальні стійкі властивості особистості, що виявляються в специфічній чутливості до об’єкта, засобів, умов педагогічної діяльності, а також у створенні продуктивних моделей формування заданих якостей особистості вихованця<sup>2</sup>. Ми вважаємо, що педагогічні здібності можна умовно поділити на *репродуктивні* (здатність донести до учнів зміст навчального матеріалу, відтворити й продемонструвати продуктивні способи навчальних дій тощо) і *творчі* (здатність до педагогічної імпровізації та до педагогічної візуалізації, тобто творчо-образно-інтуїтивного мислення (Ю. Азаров)<sup>3</sup>).

*Педагогічна імпровізація* визначається О. Морозовим та Д. Чернилевським як знаходження неочікуваного педагогічного рішення та його миттєве втілення, співпадіння процесів створення і застосування при їх мінімальному розриві<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Бернштейн М.С. О природе научного творчества (По зарубежным материалам) // Вопросы философии. – 1966. – №6. – С. 140.

<sup>2</sup> Гильманов С. Творческая индивидуальность учителя: учеб. пособие / С.А. Гильманов. – Тюмень. – 1995. – 167 с. С. 29.

<sup>3</sup> Азаров Ю.П. Тайны педагогического мастерства: учеб. пособие. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во «МОДЭК», 2004. – 432 с. С. 39.

<sup>4</sup> Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – М.: Академический Проект, 2004. – 2-е изд., испр. и доп. – 560 с. С. 351.

У процесі педагогічної імпрровізації вчені виокремлюють чотири етапи:

- *педагогічне осяяння* – поштовх, імпульс ізсередини, спалах, що висвітлює нову, незвичайну, ідею, думку, інсайт. Ця мить виникнення педагогічної ідеї за умови сіюхвилинної її реалізації і є, на думку О. Морозова й Д. Чернишевського, початком педагогічної імпрровізації;
- *миттєве осмислення педагогічної ідеї й моментальний вибір шляху її реалізації* – на цьому етапі приймається рішення: бути чи не бути імпрровізації; народження ідеї виникає інтуїтивно, а шлях її втілення обирається вже інтуїтивно-логічно;
- *публічне втілення педагогічної ідеї*, що передбачає зримий процес імпрровізації, її видиму частину. Цей етап стає центральним, від нього залежить ефективність імпрровізації, які б то блискучі ідеї ні приходили на думку педагогові, яку б багатоманітність варіантів він миттєво не прораховував, у них не буде, за ствердженням О. Морозова й Д. Чернишевського, сенсу, якщо він не зуміє це публічно, педагогічно значуще втілити;
- *осмислення, миттєвий аналіз процесу втілення педагогічної ідеї*, сутність якого полягає у прийнятті рішення щодо продовження імпрровізації, якщо по її ходу народжується нова ідея або завершення її плавним переходом до запланованого раніше<sup>1</sup>.

*Педагогічна візуалізація*, тобто здібність бачення є, на переконання Ю. Азарова, одним з основних визначальників педагога й найважливішим компонентом образно-творчого пізнання світу, притаманним стратегіям усіх геніїв. Дослідник проблем геніальності Р. Дилтс вважає образність мислення, здатність до візуалізації найголовнішою якістю будь-якого генія, доводячи, що найгеніальніші мислителі й митці володіли „вмінням бачити” (у цьому зв’язку можна пригадати Ван Гога, Рембранта, Чурльоніса, Кандинського та ін., яким було притаманне індивідуально неповторне бачення образів світу).

Серед найважливіших здібностей до педагогічної діяльності І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос, О. Самещенко, В. Семиченко

---

<sup>1</sup> Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – М.: Академический Проект, 2004. – 2-е изд., испр. и доп. – 560 с. С. 351-352.

та Н. Тарасевич називають *креативність* як „здатність до творчості, спроможність генерувати незвичні ідеї, відходити від традиційних схем, швидко розв’язувати проблемні ситуації, продукувати нові поняття й формувати нові навички”<sup>1</sup>.

У сучасній педагогіці і психології немає однозначного тлумачення даного поняття. Якщо раніше воно досліджувалося наукою у співвіднесенні з якостями мислення, то сьогодні креативність розглядається незалежно від інтелекту й пов’язується з творчими досягненнями особистості.

Зокрема, Р. Сімпсон розглядає її як здатність людини відмовитися від стереотипних способів мислення. Дж. Рензулі розуміє креативність як особливості поведінки особистості, що виявляються в оригінальних способах отримання продукту, розв’язання проблеми, нових підходах до неї з різних точок зору. С. Меднік вважає її процесом переконструювання елементів у нових комбінаціях, що відповідають вимогам корисності та деяким спеціальним вимогам.

Узагальнюючи досвід зарубіжних дослідників, Л. Єрмолаєва-Томіна визначає креативність як сукупність різноманітних здібностей, кожна з яких може бути представлена тією чи іншою мірою в тієї чи іншої індивідуальності, й визначає такі її ознаки:

- 1) *відкритість досвіду* – чутливість до нових проблем;
- 2) *широта категоризації* – віддаленість асоціацій, широта асоціативного ряду;
- 3) *біглість мислення* – здатність переходити достатньо швидко від однієї категорії до іншої, від одного способу розв’язання до іншого;
- 4) *оригінальність мислення* – самостійність, незвичайність, дотепність рішення.

Означені якості складають, за Л. Єрмолаєвою-Томіною, структуру креативності<sup>2</sup>.

Дослідники О. Морозов та Д. Чернилевський пропонують таку *структуру креативності*: допитливість, кмітливість, винахідливість; інтерес до парадоксів; схильність до сумнівів; почуття новизни; гострота думки; творча уява; інтуїція; естетичне почуття;

---

<sup>1</sup> *Педагогічна майстерність*: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с. С. 36.

<sup>2</sup> *Ермолаева-Томина Л.Б., Витт Н.В.* Проявление эмоциональных особенностей личности в речевой деятельности / Л.Б. Ермолаева-Томина, Н.В. Витт // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. – М., 1979.

артистичність; оптимізм і почуття гумору; здатність відкривати аналогії; сміливість та незалежність суджень; самокритичність; логічна суворість; здатність користуватися різними формами доказів; харизматичні якості та ін.<sup>1</sup>

*Умовами прояву креативності* вчені вважають наявність: творчої особистості, творчого процесу та творчого середовища.

Серед *факторів креативності* дослідники виділяють: швидкість, чіткість, гнучкість мислення (семантичну, образну адаптивну (Д. Гілфорд), чутливість до проблем, оригінальність, винахідливість, конструктивність при їх вирішенні<sup>2</sup>; здатність до загостреного сприйняття недоліків, прогалин у знаннях, недостатніх елементів, дисгармонії (Е. Торренс)<sup>3</sup>.

Психологами встановлено залежність між креативністю й схильністю особистості до самоактуалізації, швидкістю її мовлення, імпульсивністю, незалежністю суджень, широтою інтересів тощо<sup>4</sup>. О. Рудницькою доведено існування тісного зв'язку між емпатією та креативністю, яку вона розуміла як здатність до творчого спілкування з мистецтвом, до глибоко індивідуального бачення художнього світу, що знаходить вияв в особистісній інтерпретації змісту твору, у схильності суб'єкта до ідентифікації з художніми образами, до „входження” у систему мислення різних за стилем авторів. На підтвердження цьому вчена наводить думку С. Ейзенштейна про те, що кожен глядач відповідно до своєї індивідуальності, по-своєму, з власного досвіду і фантазії, з тканини своїх асоціацій творить образ за точно спрямованими зображеннями, підказаними йому автором, який непохитно веде його до пізнання і переживання теми. Це той самий образ, що задумав і створив автор, та цей образ власним творчим актом одночасно створив і глядач<sup>5</sup>.

Важливим висновком, обґрунтованим за результатами наукових досліджень з проблеми креативності й творчих здібностей в цілому стала ідея, обрана нами за основу здійснюваного дослідження: хоча „не кожна людина є генієм чи володіє особливим талантом, але кожен здатний творити, тобто створювати нове – у самому собі, в інших людях чи в оточуючому предметному світі. Творчість як особлива

---

<sup>1</sup> Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – М.: Академический Проект, 2004. – 2-е изд., испр. и доп. – 560 с. С. 130.

<sup>2</sup> Шапар В. Психологічний тлумачний словник / Віктор Шапар. – Х.: Прапор, 2004. – 640 с. С. 226.

<sup>3</sup> Сисоєва С. Основи педагогіки творчості: підручник / С.О. Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с. С. 128.

<sup>4</sup> Там само. – С. 128.

<sup>5</sup> Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч.-метод. посіб. / О.П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с. С. 67.

форма активності виявляється найважливішою передумовою неприпущення людиною адаптаційних порушень”<sup>1</sup> і є основою її самоактуалізації та становлення її творчої індивідуальності. Мистецька творчість, сприяючи нагромадженню духовно-творчого потенціалу особистості, зумовлює, за результатами численних досліджень вчених, підвищення творчого потенціалу та ефективності професійної діяльності людини, зафіксоване соціологічними та педагогічними експериментами. Наприклад, у США упродовж десяти місяців група адміністраторів звільнялася від професійної діяльності й навчалася за обширною гуманітарною програмою, в якій перевага надавалася читанню книг, відвідуванню театрів, музеїв, виставок, коцертів. Результатом експерименту стало зростання їхньої професійної активності, самостійності, ініціативності, нестандартності й творчості у розв’язанні ними професійних завдань, розвиток їхньої креативності й творчих здібностей у різних видах діяльності<sup>2</sup>.

Враховуючи такі вражаючі успіхи використання мистецтва у розвитку різноманітних здібностей професіонала за рубежом, вважаємо неприпустимим залишати його потужний потенціал поза увагою у вітчизняній професійній педагогіці. Водночас, при цьому слід пам’ятати слова С. Рубінштейна, що „для формування будь-якої скільки-небудь значущої здібності потрібно насамперед сформувати життєву потребу в певному виді діяльності, в певній формі активного спілкування зі світом”. Отже, сформувавши в майбутніх педагогів професійної школи потребу в професійно орієнтованій художньо-творчій діяльності, можна успішно комплексно розвивати в них спеціальні художні, професійні й педагогічні творчі здібності.

Аналіз складових індивідуального рівня концептуальної моделі творчої індивідуальності педагога професійного навчання дозволив виділити його *професійно значущі індивідуальні якості*: педагогічне мислення (Ю. Кулюткін), педагогічна інтуїція як здатність, що розвивається на основі довіду або наукового пізнання, і без логічного аналізу допомагає прийняти вірне рішення (В. Загвязинський),

---

<sup>1</sup> Либин А.В. Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций. – М.: Смысл; Академия, 2004. – 527 с. С. 355.

<sup>2</sup> Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: навч. посібник / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с. С. 23-25.; Человек в мире художественной культуры. Привлечение к искусству: процесс и управление. – М., 1982. – С. 172-173.; Столович Л.Н. Жизнь. Творчество. Человек: Функции художественной деятельности. – М., 1985. – С. 308.; Фохт-Бабушкин Ю.У. Художественная культура: проблемы изучения и управления / Ю.У. Фохт-Бабушкин – М., 1986. – С. 211.

педагогічна спостережливість (Л. Рєгуш), педагогічна рефлексія (Б. Вульфов, І. Зязюн, В. Харькін), педагогічна уява, (В. Загвязинский), толерантність, емпатія, креативність, активність як здатність до взаємодії та експериментування з предметним середовищем, здібність до перевтілення, співтворчості й співпереживання; енергетичний потенціал педагога ПТНЗ, пов'язаний з такими емоціями, які „запускають” механізми діяльності, прагнення до самовдосконалення, мотивацію досягнення та ін. (А. Маркова)<sup>1</sup>.

Водночас, враховуючи підхід С. Гільманова<sup>2</sup>, який заперечує усталену в психології думку щодо зумовленості індивідуальності передусім індивідуальними властивостями особистості, ми також вважаємо, що останні не є вичерпними характеристиками творчої індивідуальності педагога професійного навчання, а лише надають своєрідності іншим її проявам.

**Особистісний рівень концептуальної моделі творчої індивідуальності педагога професійного навчання** дає уявлення про його *соціально зумовлені якості особистості, характер, ціннісні орієнтації, особистісну й професійну спрямованість, ставлення до оточуючого світу, своїх учнів, професії взагалі.*

Послуговуючись підходом О. Пехоти до аналізу особистісних якостей майбутнього вчителя, ми обрали з усього існуючого в психології їх переліку ті, що відповідали критеріям:

- 1) спроможності найбільшою мірою впливати на загальний рівень розвитку творчої індивідуальності як кінцевого результату професійно-педагогічної підготовки;
- 2) наявності високої варіабельності їх прояву серед майбутніх педагогів професійного навчання;
- 3) реальності врахування й педагогічної діагностики цих особливостей у межах обраного нами діагностичого інструментарію<sup>3</sup>.

Найбільш важливим для характеристики творчої індивідуальності педагога професійного навчання компонентом особистісного рівня ми вважаємо його **характер** як сукупність

---

<sup>1</sup> Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – С. 56.

<sup>2</sup> Гильманов С. Творческая индивидуальность учителя: учеб. пособие / С.А. Гильманов. – Тюмень. – 1995. – 167 с. С. 31.

<sup>3</sup> Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: монография / под. общ. ред. И.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 281 с. С. 153-154 с.

психічних особливостей людини, що виявляється в її діях, поведінці<sup>1</sup> й утворює психічний склад особистості, її „каркас”<sup>2</sup>.

Характер відображає сутнісні якості особистості у сукупності їх особливостей, тому в ньому, як у фокусі, зосереджуються найбільш типові її властивості. Водночас, як зазначає О. Гройсман, характер не зводиться до механічної суми окремих особливостей особистості, оскільки вони багатоманітні, а число їх відтінків має неоглядні ступені свободи. У характері кожної людини закладено єдність стійких властивостей особистості з динамічними якостями, що виявляються тимчасово й залежно від зовнішньосередовищних впливів.... Але визначають характер лише домінуючі, стрижневі й стійкі якості людини, що виявляються у критичні моменти життя й проявляються в її міміці та пантоміміці<sup>3</sup>.

Формується характер на основі темпераменту, причому останній „надає йому певного забарвлення, подібно до того, як тембр надає забарвлення голосу” (С. Фульє). Водночас, на переконання О. Гройсмана, темперамент і тип нервової системи лише передбачають, але не визначають характеру, оскільки характерологічні особливості особистості розвиваються під впливом досвіду й навчання (на відміну від конституційних, які є генетично зумовленими). Це змушує, як вважає вчений, прийняти положення щодо „першочергової ролі в особливостях характеру образу дій людини та її системи ставлень до оточення, які визначають дану людину як члена суспільства з її індивідуальною своєрідністю у вчинках і діяльності”<sup>4</sup>.

Визначаючи характерологічні особливості особистості учнів як громадян, що формуються, О. Гройсман виокремлює серед них активність, самостійність й дисциплінованість, зазначаючи, що їх формування є процесом становлення індивідуальності учнів<sup>5</sup>.

С. Сисоєва серед характерологічних особливостей творчої особистості називає: сміливість, готовність до ризику, самостійність, ініціативність, впевненість у своїх силах і здібностях, цілеспрямованість, наполегливість, вміння довести почату справу до

---

<sup>1</sup> Шапар В. Психологічний тлумачний словник / Віктор Шапар. – Х.: Прапор, 2004. – 640 с. С. 581.

<sup>2</sup> Гройсман А.Л. Личность, творчество, регуляция состояний. – М.: ИЧП „Издательство Магистр”, 1998. – 436 с. С. 85.

<sup>3</sup> Гройсман А.Л. Личность, творчество, регуляция состояний. – М.: ИЧП „Издательство Магистр”, 1998. – 436 с. С. 85.

<sup>4</sup> Там само. – С. 85.

<sup>5</sup> Там само. – С. 87-89.



кінця, працелюбність, емоційну активність<sup>1</sup>. О. Морозов та Д. Чернилевський доповнюють цей перелік такими якостями, як: відхилення від шаблону, оригінальність, впертість, висока самоорганізованість, постійне невдоволення досягненими результатами, прагнення до досконалості<sup>2</sup>.

С. Гільманов вважає найважливішими якостями особистості педагога, що характеризують його творчу індивідуальність, глибоку емоційну зануреність до реального ходу подій у навчальному закладі, переживання за долю учнів, а також його атрактивність (педагогічний шарм, чарівність), які, за висловом вченого, становлять „особистісну силу” педагога<sup>3</sup>.

Узагальнивши існуючі теоретичні підходи щодо визначення професійно значущих особистісних якостей педагога та проаналізувавши особливості професійно-педагогічної діяльності викладача ПТНЗ на практиці ми виокремили його **професійно значущі особистісні якості**, які найбільшою мірою позначаються на змісті його творчої індивідуальності, а саме: *гуманістична і творча педагогічна спрямованість, життєва позиція особистості, педагогічні переконання, ціннісні орієнтації, естетична культура, педагогічний оптимізм, динамізм та магнетизм особистості, педагогічна кмітливність, творча активність, педагогічний артистизм* та інші, які складають його психологічний портрет (Додаток 3).

*Спрямованість особистості педагога* визначається вченими як мотиваційна зумовленість його дій, вчинків, усієї поведінки конкретними життєвими цілями, джерелом яких є потреби та суспільні вимоги<sup>4</sup>. Н. Кузьміна виокремлює три основні види спрямованості педагога, які визначають характер його педагогічної діяльності, а на нашу думку – і його індивідуальність, що проявляється в цій діяльності. Такими видами є: дійсно педагогічна, формально педагогічна й удавано педагогічна спрямованості, які зорієнтовують педагога на: професійне самоствердження, на учня, на учнівський колектив, на мету чи засоби педагогічної діяльності.

---

<sup>1</sup> Сисоева С. Основи педагогіки творчості: підручник / С.О. Сисоева. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с. С. 46-149.

<sup>2</sup> Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – М.: Академический Проект, 2004. – 2-е изд., испр. и доп. – 560 с. С. 295.

<sup>3</sup> Гильманов С. Творческая индивидуальность учителя: учеб. пособие / С.А. Гильманов. – Тюмень. – 1995. – 167 с. С. 30.

<sup>4</sup> Кузьмина Н.В., Кухарев Н.В. Психологическая структура деятельности учителя / Н.В. Кузьмина, Н.В. Кухарев. – Гомель, 1976. – С. 20.

Слід зазначити, що дійсно педагогічна спрямованість як стійка мотивація на формування особистості учня та її гармонійний розвиток, є за своєю сутністю гуманістичною.

*Гуманістична спрямованість педагога* розглядається науковцями як ядро його педагогічної майстерності, що передбачає спрямованість на особистість іншої людини, визнання її права на свободу й щастя, вільний прояв і розвиток своїх здібностей, утвердження словом і ділом вищих духовних цінностей, моральних норм поведінки й стосунків<sup>1</sup>. Це вияв професійної ідеології педагога, його ціннісного ставлення до педагогічної дійсності, її мети, змісту, засобів, суб'єктів<sup>2</sup>. Як надзавдання у повсякденній роботі педагога-майстра, гуманістична спрямованість завжди визначає його конкретні завдання і поєднується з його *спрямованістю на творчу діяльність*. Остання передбачає, на думку С. Сисоєвої, позитивне уявлення про себе, бажання пізнати себе, творчий інтерес, допитливість (як форму вияву пізнавальної потреби, що забезпечує спрямованість особистості на творчість); потяг до отримання нової інформації, фактів як потребу в задоволенні інформаційного голоду<sup>3</sup>. Отже, гуманістична і творча педагогічна спрямованість є характеристиками мотиваційної зумовленості педагога професійного навчання на творчу за характером і гуманістично зорієнтовану за змістом діяльність з професійної підготовки майбутнього покоління кваліфікованих робітників та молодших спеціалістів, яка сприймається ним як життєве покликання й визначає життєві позиції його особистості. Вона характеризується наявністю цінностей, переконань та ідей, що складають внутрішній стрижень особистості й діяльності педагога ПТНЗ як творчої індивідуальності; гуманістичною домінантою особистісних цілей; уявленням про мету своєї діяльності як високу місію розвитку людини, становлення професіонала; особливим душевним настроєм; наповненням глибоко особистісним сенсом усього, що відбувається у сфері професійно-педагогічної діяльності; високим рівнем професійної ідентифікації й творчої мотивації, широтою інтересів<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> *Словник термінології з педагогічної майстерності* / Н.Г. Базилевич, Д.Г. Білоконь, В.І. Бобрицька та ін.; гол. ред. Н.М. Тарасевич. – Полтава: Полтава, 1995. – 63 с. С. 11.

<sup>2</sup> *Педагогічна майстерність: підручник* / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с. С. 31-32.

<sup>3</sup> *Сисоєва С.* Основи педагогіки творчості: підручник / С.О. Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с. С. 145.

<sup>4</sup> *Булатова О.С.* Педагогический артистизм: учеб. пособие / О.С. Булатова. – М.: Изд. центр „Академия”, 2001. – 240 с. С. 14.

*Життєва позиція особистості педагога професійного навчання* розглядається нами як його внутрішня установка, зумовлена світоглядними, моральними й психологічними якостями його особистості, що відображає її суб'єктивне ставлення до суспільства й визначає життєвий шлях<sup>1</sup>.

Такими ціннісними установками для педагога ПТНЗ мають стати: виявлення уважного, ціннісного ставлення до особистості учня, віра в його можливості у кожній ситуації; допомога йому усвідомити власну цінність для себе й для соціуму, виявити й творчо реалізувати закладені в ньому задатки та здібності; усвідомлення себе провідником ідей гуманістичної педагогіки, втілювачем науково-мистецької парадигми освіти, відповідальною перед суспільством особою, від якості професійно-педагогічної діяльності якої залежить рівень підготовки майбутнього покоління будівничих нашої країни, а отже – її добробут.

Аналіз сучасного стану розвитку зарубіжної педагогіки дозволив О. Шевнюк дійти висновку, щодо посилення в її змісті тенденції до його аксіологізації за рахунок розстановки нових акцентів у цінностях, які визначають порядок та ієрархію засвоєння знань. Мистецькі цінності в такому контексті інтерпретуються як регулятори людської поведінки, що спрямовують особистісний розвиток фахівця<sup>2</sup>, а стосовно педагога – впливають на формування його *педагогічних переконань* (норм, принципів, ідеалів, які він вважає обов'язковими для наслідування й виконання). Переконання дають змогу педагогові здійснювати творчу педагогічну діяльність з розумінням необхідності й доцільності своїх дій.

Це положення є винятково важливим у контексті нашого дослідження, адже якщо в педагога професійного навчання сформувані педагогічне переконання щодо неприпустимості зведення його професійно-педагогічної діяльності лише до професійних, ринкових та економічних аспектів і необхідності усвідомлення її сенсу в загальнокультурному контексті, то зміняться детермінанти й ціннісні орієнтації його професійно-педагогічної діяльності, що сприятиме практичному розв'язанню проблеми подолання технократичного, суб'єкт-об'єктного підходу в професійно-педагогічній освіті.

---

<sup>1</sup> Коджастирова Г.М. Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 281.

<sup>2</sup> Шевнюк О. Мистецькі дисципліни в реформаційних процесах євроінтеграції // Імідж сучасного педагога. – 2006. – № 5-6 (64-65). – С. 17-19. С. 19.

*Ціннісні орієнтації* визначаються в науці як стійке вибіркове надання переваги зв'язку суб'єкта з об'єктом оточуючого світу, коли цей об'єкт, представляючи собою соціальні значення, набуває для суб'єкта особистісного сенсу, розцінюється як дещо значуще для життя окремої людини й суспільства в цілому.

У нашому дослідженні під *ціннісними орієнтаціями* розуміються елементи внутрішньої (диспозиційної) структури особистості, сформовані й закріплені її життєвим досвідом в ході процесів соціалізації й соціальної адаптації, що відмежовують значуще (суттєве для даної людини) від незначущого через (не)прийняття особистістю певних цінностей, усвідомлюваних у якості граничних сенсів та основоположних цілей життя, а також таких, що визначають прийнятні засоби їх реалізації<sup>1</sup>. У диспозиційній структурі особистості ціннісні орієнтації утворюють найвищий (як правило, усвідомлюваний – на відміну від соціальних установок) рівень ієрархії схильності до певного сприйняття умов життєдіяльності, їх оцінки й поведінки як в актуальній, так і в довготривалій перспективі.

Безпосередній зв'язок ціннісних орієнтацій з переживанням особистістю значущості певного явища й виробленням на основі цього переживання власного ставлення до нього перетворює їх на рушійну силу її діяльності, забезпечує міцні й стійкі підвалини розробки нею стратегії і тактики своєї поведінки.

Ціннісні орієнтації забезпечують цілісність і стійкість особистості, визначають структури свідомості й програми діяльності, контролюють та організують мотиваційну сферу, інструментальні орієнтації на конкретні об'єкти та (або) види діяльності й спілкування як засіб досягнення цілей. Таким чином, ціннісні орієнтації – це перш за все, надання переваги чи відторгнення певних сенсів як життєорганізуючих начал та (не)готовність поводитися відповідно до них.

Ціннісні орієнтації задають:

- загальну спрямованість інтересам та прагненням особистості;
- ієрархію індивідуальних переваг та ідеалів;
- цільову й мотиваційну програми;
- рівень домагань та престижних переваг;

---

<sup>1</sup> Абушенко В.Л. Ценностные ориентации // Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 1199-1200.

- уявлення про належне та механізми селекції за критеріями значущості;
- міру готовності й рішучості щодо реалізації власного „проекту” життя<sup>1</sup>.

Несуперечливість й цілісність систем ціннісних орієнтацій може розглядатися як показник стійкості та автономності особистості, наявності в неї яскравої індивідуальності.

Проблематика ціннісних орієнтацій вимагає свого суттєвого переосмислення в умовах сучасних динамічних соціальних систем, які передбачають одночасне самовизначення людини у різних локусах культурного простору, що підпорядковуються різним культурним нормам і таких, що задаються різними цінностями, які далеко не завжди узгоджуються між собою.

Для педагога професійного навчання ціннісні орієнтації можна структурувати, на нашу думку, за такими напрямками:

а) на вихованця (учень – найбільша цінність, тому призначення педагога професійного навчання – допомогти йому стати справжнім, кваліфікованим і гуманним професіоналом, – за висловом В. Сухомлинського: „Розпізнати, виявити, розкрити, випестити, викохати в кожному учневі його неповторно-індивідуальний талант, що означає піднести особистість на високий рівень розквіту людської гідності”<sup>2</sup>);

б) на мету професійно-педагогічної діяльності (сприяння загальному та професійному розвитку кожного учня, забезпечення умов для його вільного й радісного навчання у професійному закладі освіти);

в) на засоби впливу (зміст і програму навчання, способи впливу). У цьому зв’язку справедливими є слова Л. Толстого: “Хочеш наукою виховати учня, люби свою науку, і ти виховаєш їх; але якщо ти сам не любиш її, то скільки б ти не змушував їх учити, наука не справить виховного впливу”;

г) на себе – самоутвердження (“Я” – справжній педагог професійної школи)<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Абушенко В.Л. Ценностные ориентации // Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 1200.

<sup>2</sup> Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський // Вибр. твори: В 5 т. – К., 1977. – Т.3. – С. 7.

<sup>3</sup> Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с. С. 32.

Ядром творчої індивідуальності особистості педагога ПТНЗ є його цінності творчої педагогічної діяльності, що виступають її регуляторами (гуманістичні, педагогічні, естетичні цінності, що містять цінності-цілі, цінності- змісти й цінності-засоби).

Винятково важливе місце у творчій професійній діяльності належить, на переконання Н. Гузій естетичним якостям фахівця, його *естетичній культурі*. Вона дозволяє підвестися педагогові над утилітарністю предметів і явищ, насолоджуватися не лише красою оточуючого світу, мистецтва, взаємин, а й розв'язанням теоретичних або практичних професійних завдань за „законами краси”. Естетична культура педагога гармонізує інтелект, органічно сполучаючись з розумовою діяльністю, моральним ставленням до своїх обов'язків, емоційних конфліктів. Сутність естетичної культури, за Н. Гузій, полягає, з одного боку, в акумулюванні досвіду творчих здобутків людства, а з іншого – в розвитку творчих якостей особистості в процесі залучення її до освоєння та створення нових цінностей. Цю думку підтримує й розвиває Л. Руденко, яка відзначає наукову плідність суджень Н. Гузій щодо розвитку творчого потенціалу педагога у відображенні його емоційного досвіду, який поглиблюється й розвивається за допомогою естетичної культури. А це в результаті підносить людські почуття на вищий щабель, робить їх більш вишуканими та яскравими і цим сприяє розвитку творчої індивідуальності фахівця<sup>1</sup>.

Показником рівня сформованості естетичної культури педагога виступає його *естетичний смак* як характеристика особистісного ставлення до предметів і явищ оточуючої дійсності, пов'язана з рівнем самовизначення людської індивідуальності. За ствердженням науковців, естетичний смак – це не тільки оцінка, а й привласнення або заперечення певних естетичних цінностей. Отже, він означає здатність до індивідуального їх відбору, що визначає напрям естетичного саморозвитку особистості педагога професійного навчання, характеризує його творчу індивідуальність.

Естетичність останньої виявляється, на нашу думку, в тому, що педагог професійного навчання як творча індивідуальність зумовлює позитивну почуттєвість в усіх, хто вступає з ним у педагогічну взаємодію. Цьому сприяють такі його особистісні якості, як:

---

<sup>1</sup> Гузій Н.В. Педагогічна творчість у структурі професіоналізму учителя – вихователя-викладача / Н.В. Гузій // Педагогічна творчість: методологія, теорія технології: монографія / В.П. Андрущенко, С.О. Сисоєва, Н.В. Гузій та ін.; за ред. С.О. Сисоєвої, Н.В. Гузій. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. – 183 с. С. 50-82.

*педагогічний оптимізм* (підхід викладача до учня з оптимістичною гіпотезою, з вірою в його можливості, резерви його особистості, здатність бачити в кожному той позитив, на який можна спертися<sup>1</sup> у перетворенні всієї структури особистості через вплив на ці позитивні якості<sup>2</sup>), *динамізм і магнетизм особистості* (здатність активно впливати на іншу особистість, захоплювати й тривалий час утримувати увагу учнів, „залюблювати” їх у себе (В. Шаталов)), *педагогічна кмітливість* (вміння гнучко перебудовувати складну педагогічну ситуацію, надавати їй позитивний емоційний тон, конструктивну спрямованість)<sup>3</sup> тощо.

Невід’ємною складовою творчої індивідуальності, її діючим компонентом, є *творча активність* як пошукова перетворювальна спонтанна діяльність особистості, яка не стимулюється зовні, а викликається її внутрішнім саморухом<sup>4</sup>. Дослідники вважають її особистісним утворенням, що репрезентує особливу позицію індивіда не тільки стосовно оточуючого світу, а й насамперед, стосовно самого себе. Ця позиція характеризується домінуванням ініціативності над реактивністю у пізнанні особливостей внутрішнього всесвіту<sup>5</sup>.

Супроводжуючи усі сфери людської діяльності, творча активність характеризує найвищий, творчий рівень оволодіння нею.

Метою творчої активності є, на думку О. Єлісєєва, реалізація особистістю власних задумів, творчих пошуків, результатом чого стає вдосконалення її творчих здібностей: “Спалахування особистості відбувається передусім тому, що людина є активною. На фоні своєї активності вона виявляє вибірковість, надалі – самостійність і нарешті, вже на фоні самостійної поведінки виникає здатність до соціальної творчості”<sup>6</sup>.

Грунтуючись на ідеях К. Абульханової-Славської та П. Харченко щодо необхідності формування в студентів тієї форми

---

<sup>1</sup> Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – М.: Академический Проект, 2004. – 2-е изд., испр. и доп. – 560 с. С. 352.

<sup>2</sup> Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с. С. 36.

<sup>3</sup> Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – М.: Академический Проект, 2004. – 2-е изд., испр. и доп. – 560 с. С. 352.

<sup>4</sup> Сисоєва С. Основи педагогіки творчості: підручник / С.О. Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с. С. 127.

<sup>5</sup> Харченко П.В. Розвиток особистості педагога-музиканта як умова становлення його професіоналізму / П.В. Харченко // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 75-92. С. 82.

<sup>6</sup> Цит. за: Харченко П.В. Розвиток особистості педагога-музиканта як умова становлення його професіоналізму / П.В. Харченко // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 75-92. С. 81.

активності, яка проявляється в саморегуляції і має значний вплив на їхнє ставлення до професійної праці, на мотиваційну сферу їхньої особистості<sup>1</sup>, ми спрямували нашу науково-дослідну роботу з впровадження мистецтва до системи розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання на активізацію їхньої творчої діяльності в процесі аудиторного та самостійного виконання педагогічних завдань на матеріалі різновидів мистецтва.

Близькість театральної й педагогічної дії викликають необхідність оволодіння педагогом професійного навчання такою професійно важливою якістю як *педагогічний артистизм*.

Досліджуючи цю складну особистісну якість педагога, О. Булатова розглядає її як невід'ємний компонент педагогічної майстерності й творчої індивідуальності, умову становлення останньої<sup>2</sup>. З нею солідарна Ж. Ваганова, яка, вважаючи артистизм педагога компонентом його творчої індивідуальності<sup>3</sup>, зазначає, що його наявність є головною умовою виконання педагогом ролей сценариста майбутньої педагогічної дії, її режисера, актора й критика. Вона зазначає, що педагогічний артистизм – це не лише здібність педагога красиво, вражаюче, переконливо щось передати, емоційно впливаючи на вихованця як співтворця педагогічної дії. Це – багатство й краса його внутрішнього світу, вміння розв'язувати завдання, проектувати майбутнє, уявляючи його в образах, використовуючи фантазію та інтуїцію, гармонійно поєднуючи логічне та естетичне. Оскільки артистизму неможливо навчитися лише теоретично, важливим у його становленні є „розуміння і прийняття ідей, занурення в роботу щодо виявлення й розвитку здібностей та умінь, пов'язаних із фантазією, інтуїцією, імпровізацією, технікою й виразністю мовлення та рухів, самопрезентацією, відкритістю, переконливістю у служінні добру і красі, в пробудженні й плеканні кращих якостей довірених педагогові молодих людей”<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Харченко П.В. Розвиток особистості педагога-музиканта як умова становлення його професіоналізму / П.В. Харченко // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 75-92. С. 82.

<sup>2</sup> Загвязинский В.И. К читателям // Булатова О.С. Педагогический артистизм: учеб. пособие / О.С. Булатова. – М.: Изд. центр „Академия”, 2001. – 240 с. С. 3.

<sup>3</sup> Ваганова Ж.В. Артистизм педагога как компонент его творческой индивидуальности: дис. ... канд. пед. наук. – Тюмень, 1998.

<sup>4</sup> Загвязинский В.И. К читателям // Булатова О.С. Педагогический артистизм: учеб. пособие / О.С. Булатова. – М.: Изд. центр „Академия”, 2001. – 240 с. С. 3-4.



Педагогічний артистизм О. Булатова розглядає як прояв багаті палітри „ставленнєвих” реакцій викладача на явища оточуючого світу, здатність до яскравого емоційно-образного перекодування інформації в потрібному для заняття спрямуванні<sup>1</sup>; „особливу образно-емоційну мову творення нового; проникливий стиль співтворчості педагога та учня, зорієнтований на розуміння й діалог з Іншим, іншо-домінантність; вибагливе й тонке мереживо творення живого почуття, знання й сенсу, що народжуються „тут і зараз”. Це не лише зовнішні фактори (жести, міміка, інтонація), хоча вони і є дуже значущими для створення атмосфери заняття. Це – здатність майже миттєво перемикатися на нові ситуації, виявлятися в новому образі, вміння жити ідеями, що передаються учням на уроці, до того ж жити щиро. Це – багатство особистісних проявів, образний шлях постановки й розв’язання проблем, гра уяви, витонченість, одухотвореність, відчуття внутрішньої свободи”<sup>2</sup>.

Розглядаючи педагогічний артистизм в аспекті внутрішнього і зовнішнього його вияву, О. Булатова визначає його як:

- *рису особистості вчителя, її своєрідність, що виявляється у здатності перевтілюватися, чарівності „артистичної стихійності”, жвавості, експресії, одухотвореності, відчутті внутрішньої свободи при зовнішній витонченості тощо;*
- *сукупність навчальних прийомів і технік, які полягають в тому, що навчальне заняття „розігрується” за особливими законами на основі мистецтва відбору естетично яскравої, а не лише значущої за змістом інформації, використання „техніки” задавання питань та інших прийомів, які роблять заняття яскравим і таким, що запам’ятовується;*
- *концепцію педагогічної творчості, згідно з якою педагогічна діяльність розглядається „незашореним” поглядом, а уся оточуюча дійсність виявляється залученою до педагогічної діяльності. Зовнішні рухи у творчій манері педагога-артиста поєднуються з глибинним відтінком думки, переживань, з усією структурою діяльності; гармонійні стосунки між*

---

<sup>1</sup> Булатова О.С. Педагогический артистизм: учеб. пособие / О.С. Булатова. – М.: Изд. центр „Академия”, 2001. – 240 с. С. 5.

<sup>2</sup> Булатова О.С. Педагогический артистизм: учеб. пособие / О.С. Булатова. – М.: Изд. центр „Академия”, 2001. – 240 с. С. 15.

педагогом та учнем досягаються природністю обох сторін, а природність створюється відсутністю суворої й стиснутої зовнішньої запрограмованості спілкування, жорсткої схеми, що заважає педагогу й учню імпровізувати, будувати здогадки, неординарно мислити<sup>1</sup>.

Завдання артистичного педагога вчена вбачає у здійсненні емоційного впливу на учнів, викликанні в їхніх душах відгуку, певних переживань, без яких ускладнюється глибинне сприйняття життя та його розуміння; утвердженні віри в себе; справлянні естетичного враження своїм ставленням, почуттями; стимулюванні гри уяви, постановці їх перед вільним вибором<sup>2</sup>.

Для педагога професійного навчання педагогічний артистизм є не менш, а можливо, – навіть більш важливим, ніж для інших педагогів, адже, якщо він буде нецікавим для своїх учнів, не викличе в них ентузіазму своїм мовленням, він ніколи не захопить їх майбутньою професією. Говорячи про це В. Шаталов слушно зауважує: „І нехай не думають майбутні літератори, історики та суспільствознавці, що пристрасний заклик навчатися майстерності слова стосується саме їх. Зовсім ні! Кволо, нежиттєво й художньо безпорадно прочитана вчителем умова задачі ... породжує в учнів відповідну кволість мислення, дистрофію зацікавленості й незворотну апатію почуттів”<sup>3</sup>.

Отже, індивідуально-особистісне творче начало має просякати кожен з проаналізованих нами компонентів структури особистісного рівня концептуальної моделі творчої індивідуальності педагога професійного навчання, що стане запорукою його творчої свободи й творчого самопочуття у ході здійснення професійно-педагогічної діяльності, забезпечить її натхненність і найвищу продуктивність як мистецтва професійної і педагогічної дії.

Вивчення філософської, мистецтвознавчої, соціологічної, психологічної та педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що творча індивідуальність асоціюється науковцями передусім із суб'єктністю особистості, із необмеженим потенціалом самовдосконалення та прагненням до самоактуалізації, що визначає необхідність виокремлення у концептуальній моделі творчої

---

<sup>1</sup> Булатова О.С. Педагогический артистизм: учеб. пособие / О.С. Булатова. – М.: Изд. центр „Академия”, 2001. – 240 с. С. 48-49.

<sup>2</sup> Там само. – С. 49.

<sup>3</sup> Шаталов В. Ф. Точка опоры / В.Ф. Шаталов. – М., 1987. – С. 17.

індивідуальності педагога професійного навчання **суб'єктного рівня**, який розкриває його сутність як суб'єкта власної творчої професійно-педагогічної діяльності, сприяє виявленню механізмів її самодетермінації й способів самореалізації у ній його особистості<sup>1</sup>.

Компоненти цього рівня характеризують міру свободи означеної діяльності й можливостей педагога ПТНЗ як суб'єкта щодо надання їй творчого характеру; його здатність ефективно діяти у змінюваних умовах: від адаптації до них до творчого перетворення оточуючої дійсності, відповідно до власної мети та системи цінностей.

Суб'єктність педагога професійного навчання як творчої індивідуальності характеризується його здатністю виступати самостійним субстанціональним діячем, сформованістю його *Я-концепції*.

Поняття *Я-концепція* (або „самість”) вперше було визначене К. Роджерсом як організований, послідовний концептуальний гештальт, утворений зі сприйняття властивостей „І” („Я”) або „me” („мене”) та сприйняття взаємостосунків „І” або „me” з іншими людьми й різними аспектами життя, а також як цінності, пов'язані з цими сприйняттями<sup>2</sup>.

Аналізуючи структуру *Я-концепції*, вчені виокремлюють такі її компоненти: 1) когнітивний – образ своїх якостей, здібностей, зовнішності, соціальної значущості та ін.; 2) емоційний – самоповага, себелюбність, самознищення та ін.; 3) оцінно-вольовий – прагнення підвищити самооцінку, завоювати повагу та ін.<sup>3</sup>

*Я-концепція* відображає ті характеристики, якими людина наділяє себе сама у співвіднесенні з тими ролями, які вона виконує в різноманітних життєвих контекстах (*Я-реальне*). Разом з тим, *Я-концепція* не обмежується лише цим, а й передбачає сприйняття того, якою людина хотіла б бачити себе (*Я-ідеальне*), до якого свого образу вона прагне, якою має намір стати (*Я-динамічне*) та якою вона бажала б стати, якщо б це було можливим (*Я-фантастичне*)<sup>4</sup>. Співвіднесення між собою цих складових *Я-концепції* у ході самоаналізу, самооцінки

---

<sup>1</sup> Пехота Е.Н. Индивидуальность учителя: теория и практика: учеб. пособие / Е.Н. Пехота. – Николаев, 1996. – С.37.

<sup>2</sup> Rogers C.R. A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.) Psychology: A study of science / R. Rogers. – New York: McGraw-Hill. – Vol. 3. – PP. 184-256.

<sup>3</sup> Шапар В. Психологічний тлумачний словник / Віктор Шапар. – Х.: Прапор, 2004. – 640 с. С. 609-610.

<sup>4</sup> Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с. С.540.

й самопізнання особистістю себе виступає рушійною силою її самовизначення і самовдосконалення.

Здійснюючи дослідження, ми обрали за методологічний орієнтир положення феноменологічної теорії особистості, згідно з яким прагнення до самовизначення, імманентно притаманне природі людини, зумовлює покладання на неї відповідальності за те, що вона собою становить<sup>1</sup> і наскільки вона зуміє розвинути свою творчу індивідуальність. У зв'язку з цим справедливими є слова психологів, що особистість становить собою не стільки те, ким вона є, скільки те, ким вона хоче стати.

Успішність даного процесу багато в чому залежить від цілеспрямованості особистості та її здатності мобілізувати власні зусилля на систематичну наполегливу працю над собою, подолання труднощів у сходженні до власної творчої індивідуальності, що на рівні понять феноменологічних теорій особистості репрезентується префіксом „само-„ й артикулюється у відповідних термінах „самості”: *самосвідомість, самобутність, самодіяльність, самоактуалізація, саморозвиток* тощо.

*Самосвідомість* свідчить про сформованість в особистості „Я-концепції” й характеризується як ознака її екзистенційності, яка:

- конституює „Я” як предмет пізнання (самопізнання, саморозуміння, самозаглиблення, самопостереження, самопоглядання, самоусвідомлення, самоаналізу тощо) й постійно ставить себе в рефлексивну позицію;
- покладає себе як предмет впливів волі, спрямованої на себе (самоуправління, самодисципліни, самокритичності, самомотивації тощо);
- ставиться до себе із самоповагою, самосимпатією, самоприйняттям, самоінтересом, вірою в себе та ін.;
- слугує джерелом самовдосконалення (самоорганізації, самовиховання, самонавчання, саморозвитку, який відбувається в напрямі посилення диференціації, автономності й зрілості особистості)<sup>2</sup>.

На основі аналізу значної кількості наукових досліджень у галузі психології особистості П. Харченко дійшла висновку, що інтерес індивіда до *самопізнання* є наріжним каменем його творчої життєвої

---

<sup>1</sup> Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с. С.528.

<sup>2</sup> Гильманов С. А. Диагностика качеств творческой индивидуальности педагога: учеб. пособие / С.А. Гильманов. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1998. – 88 с. С. 5-6.

активності (не даремно ж Г. Гесс стверджував, що життєвий шлях людини пов'язаний із *самопізнанням*). Прагнення до самопізнання визначається О. Леонтьєвим, А. Петровським, Л. Чернявською та ін. як природна потреба людини й важлива умова її психічного розвитку. Усвідомлення, пізнання своєї сутності постає, на переконання психологів, результатом, продуктом становлення індивідуальності, визначення особистісних пріоритетів, інтересів, цінностей<sup>1</sup>.

Важливою ланкою самопізнання виступає, за П. Харченко, *самоусвідомлення*, адже „свідоме ставлення до асоціацій, образів, думок, що виникають в процесі роботи, висвітлює зміст і характеристику існуючого підсвідомого досвіду, пробуджує потяг до самовираження”<sup>2</sup>.

*Самобутність* (від *само-буття*) окреслює буття людини як замкненої на себе, внутрішньо цілісної системи, незалежної від зовнішніх обставин: самородність, самотійність, самодостатність. Основною рисою самобутності, за С. Гільмановим, є цільність як рівність особистості самій собі, „стрижень” особистості, її якісна визначеність, завершеність.

*Самодіяльність* означає внутрішнє „самісне” джерело діяльності, що зумовлює реалізацію особистістю як суб'єктом діяльності власних сенсів та відстоювання нею своїх цінностей<sup>3</sup>.

*Самовираження* репрезентує творчу, активну позицію особистості, що ґрунтується на втіленні особистісно-значущих сенсів у власній діяльності, зумовлює інтерес професіонала до самотійних пошуків неординарних, новітніх шляхів розв'язання професійних завдань та стимулює досягнення вершин його професійного становлення<sup>4</sup>.

Комплексною характеристикою суб'єктного рівня творчої індивідуальності педагога професійного навчання виступає *самоактуалізація*, що ґрунтується на його самобутності, самосвідомості, самодіяльності й виявляється як єдність прагнень до проєцирування своєї сутності назовні – самовиявлення,

---

<sup>1</sup> Харченко П.В. Розвиток особистості педагога-музиканта як умова становлення його професіоналізму / П.В. Харченко // *Мистецтво у розвитку особистості*: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с. С. 75-92. С. 82-83.

<sup>2</sup> Там само. – С. 91.

<sup>3</sup> Гільманов С. А. Диагностика качеств творческой индивидуальности педагога: учеб. пособие / С.А. Гильманов. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1998. – 88 с. С. 6.

<sup>4</sup> Харченко П.В. Розвиток особистості педагога-музиканта як умова становлення його професіоналізму / П.В. Харченко // *Мистецтво у розвитку особистості*: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с. С. 75-92. С. 92.

самоствердження, самореалізації, самовдосконалення з метою покращення світу<sup>1</sup>.

Передумови такого розуміння закладені А. Маслоу в його теорії самоактуалізованої особистості, згідно з якою „самоактуалізовані люди, усі без винятку, захоплені якоюсь справою, чимось, що знаходиться поза ними самими. Вони віддані цій справі, вона є чимось дуже цінним для них – це свого роду покликання, в старому, проповідницькому сенсі слова”<sup>2</sup>.

Самоактуалізація репрезентує показники плідності й результативності розвитку творчої індивідуальності педагога і є „наріжним каменем готовності його до неперервного професійного творчого саморозвитку”<sup>3</sup>.

Підводячи підсумок аналізу компонентів суб’єктного рівня концептуальної моделі творчої індивідуальності педагога професійного навчання, зазначимо, що вони характеризують його активну, діяльну, екзистенційну сутність і конкретизуються у цілому ряді часткових якостей, „замкнених” на його „самості”, зокрема, у педагогічній рефлексії як зверненості свідомості педагога на самого себе, усвідомленні себе з точки зору інших суб’єктів педагогічного процесу у змінюваних ситуаціях<sup>4</sup>; вмінні підтримувати свою творчу форму; володінні мистецтвом самовираження, створенні педагогічного іміджу тощо.

Оскільки, згідно з холістичним підходом до розуміння людини, вона розглядається як цілісність, сутність якої не зводиться до складових її особистості та індивідуальності (К. Роджерс)<sup>5</sup>, то ми визначили в якості вершини й найвищого рівня концептуальної моделі творчої індивідуальності педагога професійного навчання **інтегральний рівень**, який об’єднує в собі характеристики усіх попередніх рівнів і втілює це якісно нове утворення у складних, інтегрованих компонентах творчої індивідуальності, якими є його *творчий потенціал (ТП)* та *індивідуальний стиль професійно-педагогічної діяльності (ІСППД)*. Ці компоненти, на нашу думку,

---

<sup>1</sup> Гильманов С. А. Диагностика качеств творческой индивидуальности педагога: учеб. пособие / С.А. Гильманов. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1998. – 88 с. С. 6.

<sup>2</sup> Маслоу А. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу / Пер. с англ. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с. С. 110.

<sup>3</sup> Харченко П.В. Розвиток особистості педагога-музиканта як умова становлення його професіоналізму / П.В. Харченко // *Мистецтво у розвитку особистості*: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с. С. 75-92. С. 91.

<sup>4</sup> Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – М.: Академический Проект, 2004. – 2-е изд., испр. и доп. – 560 с. С. 352.

<sup>5</sup> Rogers C.R. Some issues concerning the control of human behavior (symposium with B.F. Skinner) / C.R. Rogers. // *Scienc*, 1956. – 124. – P. 1057-1066.

якнайповніше відображають сутність творчої індивідуальності як потенційної можливості і як реалізованого потенціалу.

Якщо індивідуальний стиль професійно-педагогічної діяльності педагога ПТНЗ є *актуалізованою* комплексною складовою інтегрального рівня концептуальної моделі його творчої індивідуальності, то компонентом, в якому *резервуються* його потенційні творчі можливості як творчої індивідуальності, є його *творчий потенціал*.

Останній визначається вченими як:

- сукупність відтворюваних ресурсів, що дозволяють створювати нові – оригінальні, якісно інші, але більш високого рівня матеріальні й духовні цінності (О. Деркач, В. Зазикін)<sup>1</sup>;
- розвинене почуття нового, відкритість до усього нового; система знань, переконань, на основі яких будується й регулюється діяльність людини; сукупність реальних можливостей, умінь і навичок, що визначають рівень їх розвитку (Г. Пихтовников, Л. Москвичева);
- інтегрована якість, що характеризує міру можливостей особистості, яка здійснює діяльність творчого характеру (І. Мартинюк, В. Овчинников);
- соціально-психологічна установка на нетрадиційне розв'язання суперечностей об'єктивної реальності (О. Колесникова);
- спеціальна якість, яка характеризує міру відповідності діяльнісних якостей індивіда соціальній нормі (певній соціальній ролі), що необхідна для самовизначення в якості суб'єкта творчості (С. Евінзон);
- характерна властивість індивіда, що визначає міру його можливостей у творчому самоздійсненні й самореалізації (М. Колосова);
- високий ступінь розвитку мислення, його гнучкість та оригінальність, здатність швидко змінювати прийоми дії, відповідно до нових умов діяльності (Т. Браже, Ю. Кулюткін);

---

<sup>1</sup> Деркач А.А., Зазыкн В.Г. Акмеология: учеб. пособие / А.А. Деркач, В.П. Зазыкн. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с. С. 190-201.

- інтегративна особистісна якість, що виявляється стосовно позиції (установки, спрямованості) людини до творчості (О. Матюшкін);
- система здібностей особистості, що дозволяють їй оптимально змінювати прийоми дій, відповідно до нових умов, знань, умінь, переконань, що визначають результати діяльності (новизну, оригінальність, унікальність підходів до здійснення діяльності) і заохочують особистість до творчої самореалізації й саморозвитку (В. Горова, Н. Антонова й Л. Харченко)<sup>1</sup>.

*Педагогічна функція творчого потенціалу* реалізується у спрямовуючій ролі творчої діяльності суб'єкта, що виступає в якості основи творчого перетворення ним своєї життєдіяльності<sup>2</sup>.

*Структура творчого потенціалу* становить собою, за І. Мартинюк та Л. Москвичевою, єдність таких елементів, як здатність і готовність до творчої діяльності. Г. Пихтовников виокремлює у його структурі соціально набуті здібності особистості, творчий тип мислення, знання, уміння й навички, необхідні для творчої діяльності. М. Колосова розглядає творчий потенціал як єдність трьох взаємопов'язаних компонентів: ірраціонального, емоційного та раціонального. В. Горова, Н. Антонова й Л. Харченко виокремлюють у структурі творчого потенціалу власне-потенційну складову (індивідуальні психічні процеси, здібності); мотиваційну складову (переконання, соціально-психологічна установка на розгортання сутнісних сил індивіда, його потреб, ціннісних орієнтацій, мотивів); когнітивну складову (набутий в результаті освіти досвід творчої діяльності, залучення до процесу соціалізації знань, умінь та навичок, відносин, способів діяльності й самоактуалізації). Отже, зазначають вчені, творчий потенціал охоплює не лише природні ресурси й резерви особистості, але й ті утворення, що формуються в індивіда в результаті соціалізації й неперервної освіти<sup>3</sup>.

Визнаючи творчий потенціал особистості як інтегральну цілісність природних та соціальних сил людини, що забезпечує її суб'єктивну потребу у творчій самореалізації й саморозвитку, вчені

---

<sup>1</sup> Гороя В.И., Антонова Н.А., Харченко Л.Н. Творческая индивидуальность учителя в условиях повышения профессиональной квалификации: монография / В.И. Гороя, Н.А. Антонова, Л.Н. Харченко. – Ставрополь: Сервисшкола, 2005. – 144 с. С. 46-48.

<sup>2</sup> Там само. – С. 46.

<sup>3</sup> Там само. – С. 49-50.



водночас уточнюють його структурно-змістовий план, в якому відображаються комплекси здібностей інтелекту, властивостей креативності та особистісних проявів людини (емоційних, вольових, поведінкових – свідомих і несвідомих). При цьому підкреслюється, що вірогідність прояву творчого потенціалу залежить від особистісної спрямованості людини на повну реалізацію своїх можливостей, від міри її внутрішньої свободи, від сформованості її соціального почуття (дієвості, будівничості)<sup>1</sup>. Якщо людина є творчою, то її творчий потенціал є, на переконання В. Рибалки, невичерпним<sup>2</sup>. Саме у цьому, як ми вважаємо, полягає причина великої творчої продуктивності людини як творчої індивідуальності.

Характеризуючи творчі індивідуальності з яскраво вираженим, потужним творчим потенціалом, дослідники відзначають, що останній виявляється у розвиненій творчій уяві, сильній інтуїції, прагненні до самовираження, нестандартному продуктивному мисленні, новаторстві, вмінні мобілізувати свої ресурси у процесі діяльності. Серед основних характеристик творчого потенціалу А. Торранс вирізняє: оригінальність (нетривіальність ідей), біглисть (швидкість знаходження рішень), гнучкість (ступінь різноманітності відповідей), ретельність розробки ідей. Г. Нойєр, В. Кальвайт, Х. Кляйн вважають ознаками творчого потенціалу розвинений інтелект та обдарованість, відчуття нового, нешаблонне мислення, готовність до ризику, наполегливість, витримку, мужність, впевненість у собі. Л. Сохинь та В. Тихонович виділяють такі сутнісні характеристики творчого потенціалу як: *багаторівневість змісту* (відображенням цього є полісемантичність поняття „творчий потенціал особистості”); *діалогічність* (реалізація творчого потенціалу є діалогом потенційного й актуального особистості з оточуючим світом та іншими людьми, із самою собою), *соціальність* (процес розвитку творчого потенціалу особистості має соціально-історичну динаміку), *системність* (творчий потенціал має системний характер, у силу чого володіє усіма атрибутами, властивими системам, що самоорганізуються й само розвиваються, і має свою внутрішню логіку розвитку)<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Горová В.И., Антонова Н.А., Харченко Л.Н. Творческая индивидуальность учителя в условиях повышения профессиональной квалификации: монография / В.И. Горová, Н.А. Антонова, Л.Н. Харченко. – Ставрополь: Сервисшкола, 2005. – 144 с. С. 47.

<sup>2</sup> Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості / В.В. Рибалка. – К.: ІЗМН, 1996. – 236 с. С. 161.

<sup>3</sup> Горová В.И., Антонова Н.А., Харченко Л.Н. Творческая индивидуальность учителя в условиях повышения профессиональной квалификации: монография / В.И. Горová, Н.А. Антонова, Л.Н. Харченко. – Ставрополь: Сервисшкола, 2005. – 144 с. С. 48-49.

На думку Т. Браже, *творчий потенціал педагога* як творчої індивідуальності складається, передусім, із системи його знань, умінь, переконань, на основі яких будується й регулюється його діяльність; розвиненого відчуття нового, відкритості до нього; високого ступеня розвитку мислення, його гнучкості, нестереотипності й оригінальності, здатності швидко змінювати прийоми дій, відповідно до нових умов<sup>1</sup>.

В. Горова, Н. Антонова й Л. Харченко розглядають творчий потенціал особистості педагога як необхідну передумову діяльності творчого характеру, адже він сприяє виведенню педагога на такий рівень діяльності, коли він реалізує, виражає, стверджує себе не лише в порядку розв'язання заданої ситуації, відповіді на її вимоги, але й у порядку висування зустрічних вимог, вирішення суперечливих завдань, перетворення ситуації, відповідно до власного бачення<sup>2</sup>.

Н. Мартинович визначає творчий потенціал педагога як його можливості у сфері педагогічної творчості, а також ті засоби творчості, які є у нього в запасі й можуть бути приведені у дію для досягнення конкретної педагогічної мети. Творчий потенціал педагога складається, на думку вченого, із системи загальнокультурних і професійних знань, гуманістичного світогляду, на основі яких будується і регулюється його діяльність, розвиненого чуття нового, високого ступеня розвитку творчого мислення, його гнучкості, нестереотипності й оригінальності, здатності швидко змінювати прийоми дій, відповідно до нових умов.

Потужність творчого потенціалу педагога підтримується завдяки його ресурсній відновлюваності, забезпечуваної за рахунок його великої пізнавальної і творчої активності та засвоєння ним креативних технологій<sup>3</sup>. З цього випливає важливий для нашого дослідження висновок, що педагог професійного навчання, який постійно працює над собою, розвивається в особистісному і професійному напрямках, завжди буде у гарній творчій формі, що дозволить йому природно і яскраво виявляти свою творчу індивідуальність.

---

<sup>1</sup> Горова В.И., Антонова Н.А., Харченко Л.Н. Творческая индивидуальность учителя в условиях повышения профессиональной квалификации: монография / В.И. Горова, Н.А. Антонова, Л.Н. Харченко. – Ставрополь: Сервисшкола, 2005. – 144 с. С. 47.

<sup>2</sup> Там само. – С. 48.

<sup>3</sup> Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология: учеб. пособие / А.А. Деркач, В.П. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с. С. 201-202.

Реалізований творчий потенціал педагога професійної школи завжди має своєрідний і неповторний вияв, що піддається зовнішньому спостереженню у притаманному йому *індивідуальному стилі професійно-педагогічної діяльності (ІСППД)*. З метою забезпечення повноти розгляду його сутності ми розпочинаємо аналіз даного поняття з визначення загальнонаукової категорії „стиль”, яке базується на позиціях діалектики змісту й форми і вказує на те, що стильова характеристика особистості втілюється в типовій формі її зовнішнього прояву, тобто в певній системі засобів та прийомів діяльності. Разом з тим, оскільки у філософській літературі форма традиційно розглядається у двох аспектах (як зовнішній прояв змісту та внутрішня його організація), то Н. Посталюк визначає стиль як єдність і взаємозумовленість його зовнішнього прояву та внутрішньої структури, що репрезентується через нього.

Розуміння стилю історично змінювалося під впливом панівних ідей епохи й філософської парадигми. Так, у XVIII столітті, коли панував біхевіористський підхід, згідно з яким особистість ототожнювалася з її поведінкою, поняття стилю було втілене у формулі французького натураліста Г. де Бюффона: „Стиль – це людина з усіма її індивідуальними особливостями”<sup>1</sup>. Згодом Й.В. Гете запропонував нову формулу: „Стиль – це прояв найвищих властивостей індивідуальності людини”<sup>2</sup>. Таке тлумачення стилю відбилося на теоріях А. Альфреда, Г. Олпорта, Г. Роршаха, в яких до певної міри ототожнюються поняття індивідуальності, стилю та життєдіяльності<sup>3</sup>.

Тривалий час поняття „стиль” пов’язувалося лише з творчою мистецькою діяльністю, типологією явищ культури певного народу чи епохи, на підтвердження чого слугують численні його визначення, вміщені у довідкових виданнях, згідно з якими, стиль є: сукупністю художніх засобів, характерних для твору мистецтва певного митця, епохи або нації; системою мовленнєвих засобів та ідей, притаманних певному твору, жанру або літературному напрямку; засобом, манерою висловлювання думки, поведінки, організації роботи, де індивідуальність виступає суб’єктом діяльності; методом діяльності, сукупністю професійних прийомів у виконанні будь-якої роботи;

---

<sup>1</sup> Цит. за: Гей Н.К. Об изучении взаимосвязей метода и стилей // Художественный метод и творческая индивидуальность писателя. – М.: Наука, 1964.

<sup>2</sup> Цит. за: Либин А.В. Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций. – М.: Смысл; Академия, 2004. – 527 с. С. 159.

<sup>3</sup> Либин А.В. Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций. – М.: Смысл; Академия, 2004. – 527 с. С.160.

усталеною цілісністю, характерною єдністю, системою прийомів та засобів діяльності; характеристикою продукту творчості; своєрідним самопроявом особистості суб'єкта діяльності тощо.

Узагальнення означених визначень дозволяє зробити висновок, що:

- по-перше, в понятті стилю втілюється розуміння його як сплаву типового (спільні риси, властиві багатьом творчо працюючим митцям) та індивідуального (притаманного конкретному митцю як представнику певного соціуму);

- по-друге, стиль пов'язується зі свободою вираження, нерегламентованістю й неалгоритмізованістю, варіативністю діяльності, наявністю зони її невизначеності, що залишає людині можливість виявити власну індивідуальність у постановці проміжних цілей, виборі засобів їх досягнення та в реалізації самої діяльності (В. Мерлін);

- по-третє, головною умовою формування стилю визначається особистісна зануреність митця до діяльності, повна самовіддача в її здійсненні;

по-четверте, стиль розглядається у прямій залежності з рівнем професійної майстерності митця. Майстер, який володіє яскраво вираженим індивідуальним стилем, найчастіше є новатором у своїй галузі. Застосовуючи відомі теорії й практиці засоби і прийоми діяльності, він надає їм власного особистісного бачення, завдяки чому відкриває нові шляхи, принципи, методи й форми роботи. Його індивідуальний стиль зумовлюється синтезом індивідуальних особливостей розвитку його особистості та рівнем його професіоналізму.

У психології першим почав вивчати феномен стилю А. Адлер, який визначив його як унікальний стійкий спосіб дії людини, що складається з безлічі мотивів, інтересів, цінностей та проявляється в її поведінці. Вчений довів, що індивідуальні стилі виконують функцію структурування і взаємозв'язку індивідуальності людини із середовищем, відрізняються індивідуальною своєрідністю, варіативною змінністю, ієрархією рівнів, різним ступенем продуктивності і розвитку й формуються спонтанно і цілеспрямовано, свідомо й несвідомо. Вони становлять собою сплав типологічного та індивідуального. Подальші дослідження з даної проблеми зумовили диференціацію поняття індивідуального стилю на два самостійних поняття: стиль як індивідуально-своєрідна

психологічна система окремої людини та стиль як сукупність визначальних ознак її діяльності, загальних та індивідуальних способів роботи, що дозволяють максимально використовувати цінні якості людини та компенсувати її недоліки (Є. Клімов). Зі зміною образу людини в суспільній свідомості від людини-гвинтика до людини-фактору і далі до людини-особистості, відбувалася й еволюція поняття індивідуального стилю: від стилю-інструменту до стилю-варіанту і далі – до стилю-індивідуальності (Д. Леонтьєв)<sup>1</sup>.

Розгляд поняття стилю стосовно діяльності людини зумовив виникнення поняття *індивідуальний стиль діяльності* (ІСД), який визначається у психології як „*підклас психологічних властивостей індивідуальності*, що має ряд визначальних ознак, відповідно до яких займає проміжне місце між конституційними чинниками та іншими утвореннями, зокрема, темпераментом, характером, здібностями” (Я. Стреляу)<sup>2</sup>; „*стійкий цілісний паттерн індивідуальних проявів*, що виявляється у наданні переваги конкретній формі взаємодії суб’єкта з фізичним і соціальним середовищем”<sup>3</sup>; „універсальна характеристика й спосіб самопрояву творчої спонтанної індивідуальності”<sup>4</sup> (О. Лібін). Останнє уявлення протистоїть розумінню стилю як формальної характеристики (тобто такої, що надає лише форму поведінці чи діяльності людини), жодним чином не пов’язаної зі змістом, сутністю особистості<sup>5</sup>.

Індивідуальний стиль діяльності В. Мерлін розглядає в якості *системотвірного механізму інтегральної індивідуальності*, який реалізується в операціях внутрішнього й зовнішнього поєднання індивідуальних властивостей і складається зі стилю операцій, стилю дій або реакцій та стилю цілепокладання. Формування ІСД залежить, на його думку, від різнорівневих властивостей людини як індивідуальності. Завдяки ІСД, на думку вченого, виникають нові зв’язки між індивідуальними властивостями її різних ієрархічних рівнів й тому стиль діяльності визначається ним як виразник

---

<sup>1</sup> Леонтьев Д.А. Проблема смысла в современной зарубежной психологии / Д.А. Леонтьев // Современный человек: цели, ценности, идеалы. – М. – Вып. 1. – С. 73-100. С. 96.

<sup>2</sup> Стреляу Я. Местоположение регулятивной теории темперамента (РТТ) среди других теорий темперамента / Ян Стреляу // Иностранная психология. – 1993. – Т.1. – № 2. – С. 37-48.

<sup>3</sup> Либин А.В. Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций. – М.: Смысл; Академия, 2004. – 527 с. С. 177.

<sup>4</sup> Либин А.В. Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций. – М.: Смысл; Академия, 2004. – 527 с. С. 160.; Либин А.В. Стилевые и темпераментальные свойства в структуре индивидуальности человека: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.В. Либин. – М.: Ин-т психологии РАН, 1993. – 18 с. С. 16.

<sup>5</sup> Либин А.В. Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций. – М.: Смысл; Академия, 2004. – 527 с. С. 160.

інтегральної індивідуальності<sup>1</sup>. Водночас, О. Лібін вважає, що ця продуктивна спроба має бути доповнена положенням про існування основи, яка обмежує багатоманітність стильових проявів індивідуальності. В якості такої може виступати, на його думку, темперамент у широкому розумінні – як базова формально-динамічна характеристика<sup>2</sup>.

Конкретизацією змісту ІСД в аспекті професійної діяльності виступає поняття *індивідуальний стиль професійної діяльності (ІСПД)*, під яким науковці розуміють типову для даної людини систему психологічних засобів, до яких вона свідомо або стихійно запобігає, щоб реалізувати власну індивідуальність, відповідно до вимог професійної діяльності, культури та епохи. Стили професійної діяльності виникають у процесі становлення та розвитку професії, закріплюються в її продуктах та логіці використовуваних засобів праці й стають своєрідними еталонами, нормативами для людей, які ідентифікують себе з професіоналами у певній галузі діяльності. Таким чином, ІСПД становлять собою єдність професійно незмінного та індивідуально неповторного у тій чи іншій діяльності.

*Функціями ІСПД*, за В. Мерліним, є: системотвірна, смислотвірна, інструментальна та компенсаторна<sup>3</sup>.

*Системотвірна* функція виявляється в тому, що в міру становлення стилю, по-перше, окремі властивості індивідуальності інтегруються у гармонійне ціле, створюючи неповторне поєднання елементів професійної компетентності; а по-друге, закріплюються індивідуально неповторні способи виконання об'єктивних вимог діяльності, покращуються її результати, підвищується вдовolenість професійним вибором.

*Смислотвірна* функція реалізується в різного роду інтенціях професіонала – схильностях, намірах, прагненнях. Визначальним універсальним мотивом становлення ІСПД є прагнення людини завжди залишатися самою собою.

*Компенсаторна* функція передбачає компенсацію, заміщення тих індивідуальних особливостей особистості, які за своєю сутністю є протилежними до вимог конкретної професії, в результаті чого фахівець досягає успішності у професійній діяльності. Це

---

<sup>1</sup> Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика 1986.

<sup>2</sup> Либин А.В. Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций. – М.: Смысл; Академия, 2004. – 527 с. С. 180.

<sup>3</sup> Мерлин В.С., Климов Е.А. Формирование индивидуального стиля деятельности в процессе обучения / В.С. Мерлин, Е.А. Климов // Сов. педагогика. – 1967. – № 4. – С. 110-119. С. 112.

відбувається завдяки своєрідному поєднанню певних індивідуально-стильових властивостей, що створюють ІСПД як єдину систему. Таким чином ІСПД, який, на думку М. Левітова та І. Страхова, залежить від специфіки діяльності й індивідуально-психологічних особливостей самого суб'єкта діяльності, дозволяє людям з різними індивідуально-типологічними особливостями нервової системи, різною структурою здібностей, темпераменту, характеру досягати високої ефективності певної професійної діяльності різними способами, компенсуючи при цьому ті індивідуальні особливості, які ускладнюють досягнення успіху.

*Інструментальна* функція ІСПД полягає в тому, що стиль зумовлює систему операцій, завдяки яким фахівець реалізує власну діяльність, досягає поставлених цілей<sup>1</sup>.

Доповнюючи дану структуру новими компонентами, О. Гребенюк у числі основних функцій індивідуального стилю професійної діяльності виокремлює системотвірну, опосередковуючу, компенсаторну, регуляторну, синтезуючу та евристичну<sup>2</sup>.

*Механізмом становлення* ІСПД є особистісно-діяльнісна саморегуляція, яка спонукає суб'єкта до самовдосконалення діяльності в процесі професійного саморозвитку та самоосвіти. Таким чином, становлення ІСПД відбувається як поетапний процес входження особистості до професійного буття (О. Торхова), джерелом якого є суперечність між її потребою у персоналізації, індивідуалізації власної діяльності, реалізації власної унікальності та наявністю єдиних для всіх професіоналів норм, цілей та завдань професійної діяльності<sup>3</sup>.

За результатами досліджень вчених, становлення ІСПД педагога проходить три фази:

1) фаза адаптації, на якій педагог засвоює діючі у педагогічному середовищі норми та оволодіває відповідними формами і засобами діяльності;

2) фаза індивідуалізації, яка характеризується пошуком засобів для утвердження своєї індивідуальності;

3) фаза інтеграції, на якій власне і виникає стійка система особливих, специфічних форм і методів професійної діяльності

---

<sup>1</sup> Мерлин В.С., Климов Е.А. Формирование индивидуального стиля деятельности в процессе обучения / В.С. Мерлин, Е.А. Климов // Сов. педагогика. – 1967. – № 4. – С. 110-119. С. 113-114.

<sup>2</sup> Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности. – Калининград, 1995. – 561 с.

<sup>3</sup> Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – С. 193.

педагога, яка забезпечує її ефективність<sup>1</sup>. При цьому ІСПД обирається фахівцем не лише завдяки його операціональній оптимальності, а й тому, що він є найбільш психологічно зручним та емоційно комфортним для професіонала, приносить йому найвище професійне задоволення, відчуття свободи діяльності.

Фахівцям кожної професії притаманний власний тип індивідуального стилю професійної діяльності. Зокрема, говорячи про ІСПД педагога, мають на увазі *індивідуальний стиль педагогічної діяльності*, який розглядається науковцями як: „індивідуальність педагога, що проявляється в його стилі професійної діяльності; своєрідний самопрояв його особистості в педагогічній діяльності через усталену систему засобів та прийомів, які утворюють особистісну систему дій” (О. Шпортун); „склад його думки, манера спілкування, способи пред’явлення вимог та розв’язання конфліктів, яким він надає перевагу” (О. Булатова)<sup>2</sup>.

Наявність різноманітних індивідуальних стилів педагогічної діяльності характеризує, на думку О. Гребенюка, вплив індивідуального прояву сфер особистості на здійснення педагогом його професійної діяльності. Залежно від того, яким є рівень розвитку тієї чи іншої властивості психіки, яка властивість виявляється у даний момент домінуючою, педагогічна діяльність набуває тієї чи іншої спрямованості, особливості, властивості. Інакше кажучи, індивідуальний стиль педагогічної діяльності відображає характерну рису індивідуальності самого педагога<sup>3</sup>.

У педагогічній акмеології індивідуальний стиль педагогічної діяльності розглядається як сукупність своєрідних особистісних проявів педагога-майстра, в діяльності якого тісно пов’язані між собою фундаментальні знання та практичний досвід роботи, що охоплює способи й форми психолого-педагогічної взаємодії, переплавлені на розбудовче ціле з метою коригуючого впливу<sup>4</sup>.

Педагогічна енциклопедія визначає педагогічний стиль як „сукупність характерних властивостей педагогічної майстерності, що традиційно склалися в досвіді вчителів”<sup>5</sup>. У зв’язку з цим вважаємо слушною думку вчених, які визначають стиль як своєрідний

---

<sup>1</sup> Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – С. 195-196.

<sup>2</sup> Булатова О.С. Педагогический артистизм: учеб. пособие / О.С. Булатова. – М.: Изд. центр „Академия”, 2001. – 240 с. С. 15.

<sup>3</sup> Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности / О.С. Гребенюк. – Калининград, 1995. – 561 с. С. 345.

<sup>4</sup> Там само. – С. 347.

<sup>5</sup> Педагогическая энциклопедия / гл. ред. И.А. Каиров. – М.: Сов. энциклопедия, 1965. – Т. 2. – 911 с. – С. 508.



педагогічний почерк, що зумовлює певну манеру педагогічних дій, притаманну конкретному вчителю.

Н. Половникова вважає індивідуальний стиль педагогічної діяльності вчителя по суті системою гармонізації ним своєї індивідуальності з умовами професійної педагогічної діяльності; комплексом засобів його самореалізації в цій діяльності, визначальною умовою творчості й результатом творчої діяльності.

Розглядаючи індивідуальний стиль педагогічної діяльності як стійке поєднання її мотиву, що виявляється у переважній орієнтації педагога на окремі сторони навчально-виховного процесу, і цілей, які зумовлюють характер її планування в цілому, О. Гребенюк виокремлює змістові, динамічні й результативні характеристики індивідуального стилю, що охоплюють ряд властивостей і якостей психіки педагога (рефлексивність, гнучкість, імпульсивність, емоційно-позитивне ставлення до учнів, тривожність – підвищена чутливість до помилок і невдач тощо)<sup>1</sup>.

Узагальнюючи ознаки педагогічного стилю, дослідники поділяють їх на загальні, що відображають характерні типологічні властивості групи вчителів, та індивідуальні, які характеризують особистісну майстерність окремих вчителів та більше пов'язані з їх конкретними схильностями й здібностями<sup>2</sup>.

Аналізуючи діяльність педагогів з приблизно однаковими особистісними характеристиками, Л. Лузіна розрізняє їх за стилем діяльності, на який накладає свій відбиток їхня творча індивідуальність. На цій основі автор робить висновок, що підготовка педагога до професійної діяльності має бути спрямована не лише на розвиток його творчої особистості, але й на розвиток його як суб'єкта педагогічної творчості, тобто індивідуальності<sup>3</sup>.

У сучасних умовах індивідуальний стиль професійної педагогічної діяльності отримує, на переконання О. Гребенюка, додаткові критерії, пов'язані із творчістю, які надають йому якості *індивідуального творчого стилю професійної педагогічної діяльності*.

Характерними ознаками останнього є високо розвинені загальнопедагогічні й спеціальні знання, вміння й навички, а також максимальний розвиток індивідуального потенціалу (передусім,

---

<sup>1</sup> Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности /О.С. Гребенюк. – Калининград, 1995. – 561 с.

<sup>2</sup> Педагогическая энциклопедия / гл. ред. И.А. Каиров. – М.: Сов. энциклопедия, 1965. – Т. 2. – 911 с. – С. 508.

<sup>3</sup> Морозов А.В. Креативность преподавателя высшей школы: монография / А.В. Морозов. – М., 2002. – С. 34.

мотиваційної готовності, рефлексії, творчого мислення, творчих здібностей)<sup>1</sup>.

Н. Посталюк визначає творчий стиль педагогічної діяльності як стійку сукупність засобів та способів її здійснення, що забезпечує її творчий характер і цілісність. Вчений вважає, що творчий стиль діяльності не пов'язаний з її змістом і не „прив'язаний” до особистості, а розкривається змістовно через сукупність стійких характеристик діяльності, які проявляються на фоні будь-якого її змісту, незалежно від мети, мотивів та характерологічних особливостей суб'єкта творчості.

На рівні педагога як суб'єкта творчості творчий стиль педагогічної діяльності проявляється як складна багатовимірна система, компоненти якої (мотиваційний, інтелектуальний, емоційно-вольовий) характеризують оригінальність, критичність і діалектичність його мислення, легкість асоціювання тощо. Він несе в собі, за ствердженням О. Булатової, як загальне (педагогічну спрямованість, педагогічні здібності, знання та вміння використовувати психолого-педагогічні закономірності, психологічну чутливість, спостережливість, педагогічний такт), так і специфічне, багато в чому неповторне<sup>2</sup> й завжди втілює специфічні мотиви, бажання й спонуки, зумовлені впливом педагогічного ідеалу.

До особливостей творчого стилю Н. Посталюк відносить його системний характер, що виявляється у комплексі інтелектуальних, емоційно-вольових та мотиваційних характеристик. Компоненти творчого стилю автор поділяє на статичні та динамічні і виокремлює *педагогічні фактори*, що сприяють розвитку творчого стилю діяльності: проблематизацію змісту освіти; рефлексивну позицію викладачів і студентів у навчальному процесі; діалог як форму здійснення суб'єкт-суб'єктних відносин у навчальному процесі. Ці три фактори, як вважає Н. Посталюк, утворюють механізм розвитку творчого стилю діяльності.

Оскільки сучасні науковці виокремлюють в якості відносно самостійного виду людської активності емоційну діяльність, то Л. Дорфман вважає за необхідне ввести до наукового обігу поняття *індивідуального емоційного стилю*, який трактується як взаємовідношення вимог емоційної діяльності та індивідуальних

---

<sup>1</sup> Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности / О.С. Гребенюк. – Калининград, 1995. – 561 с. С. 360.

<sup>2</sup> Булатова О.С. Педагогический артистизм: учеб. пособие / О.С. Булатова. – М.: Изд. центр „Академия”, 2001. – 240 с. С. 15.

якостей особистості. Автор вважає, що емоційний стиль зумовлюється афективною та операційною сторонами активності особистості й проявляються в тому, які вибори здійснює індивідуальність, які вона використовує способи та прийоми оперування когнітивними образами і власне художніми предметами під впливом емоційних переваг<sup>1</sup>.

Розглядаючи ІСПД педагога професійного навчання, слід говорити, на нашу думку, не просто про індивідуальний стиль його педагогічної діяльності, а про індивідуальний стиль *професійно-педагогічної діяльності*, який поєднує в собі інженерні й педагогічні професійні складові, що, становлячи собою єдність професійно незмінного та індивідуально неповторного у професійно-педагогічній діяльності педагога ПТНЗ, диференціюються на зовнішні (система засобів та прийомів діяльності, які він використовує у навчально-виробничому процесі) і внутрішні (індивідуально-психологічні властивості педагога, поєднання яких створює неповторність, своєрідність його професійно-педагогічної діяльності). Ці якості зумовлюються, з одного боку, змістом, об'єктивними вимогами та можливостями цієї діяльності, індивідуально-психологічними особливостями учнів і студентів (вік, стать, статус, рівень загальних та професійних знань, рівень мотивації професійного навчання та ін.), соціально-психологічними особливостями учнівської групи; характером взаємодії викладача з нею, а з іншого – професійно-педагогічною компетентністю, активністю, а також технократичною чи гуманістичною спрямованістю особистості педагога професійного навчання як суб'єкта індивідуального стилю професійно-педагогічної діяльності.

Узявши до уваги близькість педагогічної й театральної діяльності як мистецтв психофізичної дії (І. Зязюн, К. Станіславський), високий рівень здійснення яких завжди характеризується наявністю у фахівця власного індивідуального стилю професійної діяльності, ми вважаємо за необхідне впровадити до системи розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних закладів освіти різні види мистецтва з метою подолання технократичних властивостей їхнього ІСПД. Педагогічна доцільність цього зумовлюється, на нашу думку, тим, що кожен з різновидів мистецтв, застосовуючись у процесі професійно-

---

<sup>1</sup> Дорфман Л.Я. Индивидуальный эмоциональный стиль / Л.Я. Дорфман // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 23-31.

педагогічної підготовки студентів, зумовлюватиме свій напрям розвитку в них образно-асоціативного мислення, фантазії, художньо-естетичної культури, завдяки чому сприятиме формуванню в них індивідуального стилю сприйняття мистецьких творів із власними способами „індивідуального розкодування” їхніх художніх символів і здійснення їхньої педагогічної інтерпретації, а це, екстраполюючись у професійно-педагогічну площину, корелюватиме зі становленням в них творчого індивідуального стилю професійно-педагогічної діяльності як однієї з найважливіших інтегративних якостей їхньої творчої індивідуальності. Таким чином, зростатиме нове покоління педагогів професійної школи, які будуть не „інженерами людських душ”, а „митцями професійно-педагогічної діяльності”.

Узагальнення викладеного у підрозділі дозволяє стверджувати, що творча індивідуальність педагога професійного навчання є складним, багатоструктурним утворенням, ієрархізованим за рівнями, що описують її основні компоненти, починаючи від індивідуальних конституційних якостей – і завершуючи цілісними інтегральними характеристиками. Модель представлено нами у вигляді побудови, в основу якої покладено, як базовий, конституційний рівень, що характеризує тілесні прояви творчої індивідуальності. Кожен наступний рівень поступово ускладнюється, відображаючи сутність педагога як індивіда, особистості, суб’єкта і підводячи до вершини побудови, що є інтегральним рівнем творчої індивідуальності, який на якісно вищій основі поєднує в собі усі попередні рівні.

Якщо кожен з компонентів моделі представити у вигляді прямої координатної вісі й відкласти на ній узагальнені показники розвитку певного типу якостей і властивостей творчої індивідуальності, то вийде фігура, форма якої буде відповідати профілю творчої індивідуальності педагога професійного навчання, відповідно до розробленої нами структури.

#### **2.4. Зміст, рушійні сили та механізми розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійної школи**

У Національній доктрині розвитку освіти в Україні зазначено, що держава повинна забезпечувати підготовку кваліфікованих педагогічних кадрів з урахуванням світових тенденцій розвитку

освіти упродовж життя, соціально-економічних, технологічних та соціокультурних змін; формувати в педагога потребу й здатність до творчої праці, неперервної самоосвіти, професійного розвитку, який, охоплюючи різні сфери його особистості, сприяє його самоствердженню, професійній самореалізації та професійному зростанню<sup>1</sup>. Реалізація означених завдань у сукупності є, фактично, за своєю сутністю процесом *розвитку його творчої індивідуальності*.

У філософських словниках поняття „розвиток” тлумачиться як характеристика якісних змін об’єктів, поява нових форм буття, інновацій та нововведень, поєднана з перетворенням їх внутрішніх і зовнішніх зв’язків<sup>2</sup>; перехід предметів і явищ оточуючої дійсності через ряд станів, які ніколи раніше не існували й ніколи не повторюють з абсолютною точністю, стани, що вже здійснилися<sup>3</sup>.

Головними ознаками цих змін філософи називають: закономірність, незворотність, зумовленість якісних перетворень поступовим накопиченням кількісних показників; спрямованість їх на досягнення певного результату.

Вчені й філософи наголошують на існуванні у розвитку двох діаметрально протилежних тенденцій: висхідної, що передбачає перехід від простого до все більш складного, від нижчого до вищого (прогрес), та низхідної, що характеризує зворотний рух від вищого до нижчого, від складного до простого (регрес, деградація)<sup>4</sup>.

Як основне поняття історії, розвиток вбирає в себе найрізноманітніші зміни природи, суспільства та людини. За висловом Й.-Б. Шада, вся природа знаходиться у стані розвитку, який відбувається під впливом протилежних чинників: тяжіння та відштовхування (у неживій природі); подразливості й сприймання (в „одушевленій” природі); бажання і мислення (в розумній природі – людині)<sup>5</sup>.

Концепції розвитку тісно пов’язані з розумінням процесуальності та історичної мінливості систем і явищ.

---

<sup>1</sup> *Національна доктрина розвитку освіти* // Законодавчі акти України з питань освіти / Верховна Рада України. Комітет з питань науки і освіти: офіц. вид. – К.: Парламентське вид-во, 2004. – 404 с. С.279-294. С. 278.

<sup>2</sup> *Абушенко В.Л. Развитие* // Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 847-848.

<sup>3</sup> *Развитие* // Краткий словарь по философии /под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. – 4- изд. – М.: Политиздат, 1982. – 431 с. С. 283.

<sup>4</sup> *Там само.* – С. 284.

<sup>5</sup> *Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні* /Д. Чижевський. – К.: Вид-во „Орій” при УКСП „Кобза”, 1992. – 230 с. С. 90.

Так, у *соціології* первинне усвідомлення процесуальності було пов'язане з уведенням О. Контом співвідношенням соціальної статичності та соціальної динаміки, а усвідомлення історичності – з розробкою К. Марксом гегелівського принципу єдності логічного та історичного. Причому від початку ці установки практично ніяк концептуально не співвідносилися між собою, а навпаки, швидше протиставлялися одна одній. Суспільство описувалося при цьому у різних концептуальних моделях, що вводили своє розуміння ідеї розвитку:

- *організмичної* (лінія Г. Спенсера, в якій вже розділялася структура як будова (форма) цілого та функція – як способи діяльності й трансформації цілого);
- *системної* (лінія Е. Дюркгейма з двома продовженнями: функціональним імперативізмом Т. Парсонса та функціональним структуралізмом Р.К. Мертонса);
- *системно-процесуальної* (лінія П. Сорокіна, який ввів уявлення про процес як будь-який вид модифікацій та трансформацій, що стосуються як кількісних, так і якісних параметрів об'єкта чи системи);
- *альтернативних* (стосовно попередніх) моделях (лінія символічного інтеракціонізму, яка заперечувала існування соціальних структур й визнавала лише структури взаємодії), лінії П. Бурдьє (аналіз взаємодіючих соціокультурних полів);
- *цивілізаційної* (лінія А. Тойнбі та О. Шпенглера) – локалізація різних типів розвитку у самодостатніх соціокультурних цілісностях);
- *стадіальної* (лінія К. Маркса – розвиток як зміна способів виробництва, що конституюють особливі цілісності – суспільно-економічні формації)<sup>1</sup>.

Проблема розвитку пов'язується у цих моделях із циклічністю чи спрямованістю (лінійною – нелінійною) процесуальних змін; їх одно- чи багатовекторністю (факторністю в „теорії факторів”); їх однозначною (природно-історичною) заданістю чи можливістю альтернатив; з еволюційним чи стрибкоподібним (революційним) характером соціокультурних змін; з мірою їх „штучності” (організованості) чи „природності”.

---

<sup>1</sup> Абушенко В.Л. Развитие // Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 847-848.

Усі ці дихотомії синтезуються в основоположній проблемі будь-якої теорії розвитку – критеріях оцінки якості змін. Частина моделей пов'язує розвиток з ідеєю прогресу – еволюційним чи революційним, лінійним чи нелінійним приростом якості. Це породжує проблеми: вибору критеріїв (прогрес розуму, технічний прогрес тощо); обґрунтування їх безумовності та „нульової” (вихідної) точки відліку; здатності до застосування за межами розглядуваної галузі (чи виявляється прогрес техніки водночас і прогресом моральності та ін.); визначення часової (достатньо тривалої) перспективи, що дозволяє побачити „наслідки” розвитку; універсальності даного типу розвитку для інших соціокультурних систем і т.д. Таким чином, поняття прогресу виявляється таким, що виходить за межі раціонального обґрунтування й виступає фундаментом ідеологічної концепції.

Інша частина моделей намагається уникати ототожнення розвитку з прогресом та задавати формальні засади розвитку й критерії його оцінки, що дозволяє виділити в його процесах як нарощування, так і втрату якості, яку важливо втримати у соціокультурній системі для підтримання її ідентичності й цілісності. Тоді розвиток багато в чому ототожнюється з процесуальною мінливістю й протиставляється фазам консервації чи стагнації соціокультурних цілісностей, пов'язаних, як правило, з їх переструктуризацією, функціональним та смисловим перевизначенням, переорієнтацією векторів змін. Одна з перших спроб задання формальних критеріїв розвитку, що знайшла у подальшому широку підтримку й породила цілий ряд інтерпретацій, пов'язана з ідеєю Г. Спенсера про розвиток як ускладнення предметного складу й диференціації структур та функцій, організації взаємодії та стосунків між людьми. У цьому ж сенсі можна трактувати й ідею К. Поппера щодо відкритих і закритих типів суспільств, що передбачає різні критерії розвитку в закритих та відкритих соціокультурних системах та задає загальну лінію змін – від структур закритого типу до відкритих.

У свідомості носіїв християнської культури ідея розвитку історично пов'язувалася передусім з духовним зростанням особистості<sup>1</sup>. Зокрема, християнський філософ Ж.-Е. Нікола вбачав підвалини духовного розвитку людини в її споглядальному підході до

---

<sup>1</sup> Кузьменкова Ю.Б. От традиций культуры к нормам речевого поведения британцев, американцев и россиян / Ю.Б. Кузьменкова. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2005. – 316 с. С. 88.

життя, наголошуючи, що саме таким чином розкриваються найбільші можливості для самовдосконалення індивіда.

Подібний підхід є характерним і для М. Бердяєва, який розумів розвиток особистості як її духовне піднесення засобами навчання і виховання. Філософ стверджував, що специфічне людське буття полягає не в пристосуванні до необхідності, а у вільній творчості, недетермінованому пориві до новизни. Тому він заперечував не лише зовнішню необхідність, але й внутрішню духовну детермінованість розвитку, оскільки вона знищує творчий порив, не припускає новизни, не дає розкритися в усій повноті й досконалості людському духу<sup>1</sup>. На удосконаленні людського буття шляхом розвитку життя духу концентрував увагу у своїй теорії також Ж. Ладр'єр. Причому актуалізація закладених у людській природі можливостей, на його думку, відбувається через мистецтво, науку, філософію<sup>2</sup>.

У психології розвиток розглядається як складний процес, в якому рівні розвитку зазнають постійних змін<sup>3</sup>; як самореалізація, самозростання особистості, пов'язане з життєвою перспективністю людини, яка „не задається особистості, а створюється нею, змінюється й уточнюється протягом життя”<sup>4</sup>.

Як одне з центральних понять психології, розвиток характеризує інволюційно-еволюційний процес, упродовж якого відбуваються прогресивні чи регресивні зміни діяльнісно-вольових, поведінкових, особистісних та інтелектуальних якостей людини.

Психологи вважають розвиток особистості:

- проявом самості (К.Г. Юнг)<sup>5</sup>;
- процесом утворення її зв'язків із дійсністю, які поступово ускладнюються, збагачуються, поглиблюються, являючи собою потенціал спілкування та взаємодії людини з соціумом (В. Мясіщев)<sup>6</sup>;

---

<sup>1</sup> Коджастирова Г.М. Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 60.

<sup>2</sup> Руденко Л.А. Естетичний аспект в сучасній культурології // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2004. - № 2. – С. 96-103.

<sup>3</sup> Загальна психологія: Підручник / за ред. С.Д. Максименка. – 2-ге вид., перероб. і доп.. – Вінниця: Нова книга, 2004. – 704 с. С. 127.

<sup>4</sup> Загальна психологія: Підручник / за ред. С.Д. Максименка. – 2-ге вид., перероб. і доп.. – Вінниця: Нова книга, 2004. – 704 с. С. 158.; Введение в психологию / под ред А.В. Петровского. – М.: Академия, 1995. – 496 с.; Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості: навч. посіб. – К.: ІЗМН, 1996. – 236 с.; Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. – М.: Педагогика, 1989. – 206 с. та ін.

<sup>5</sup> Юнг К.Г. О становлении личности // Структура психики и процесс индивидуации. – М., 1996. – 242 с. С. 219.

<sup>6</sup> Тихонова Т.В. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя інформатики. – автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – К., 2001.



- неперервним процесом її саморуху, що відбувається в часі циклічно і за якого окремі сторони людини розвиваються нерівномірно й непропорційно, наслідком чого є постійне виникнення в людини новоутворень (Л. Виготський) тощо<sup>1</sup>.

Представник напряму *індивідуальної психології* А. Адлер розглядав розвиток особистості як динамічне прагнення цілісного самоузгодженого індивіда, творчого й здатного до самовизначення за своєю сутністю, до вищості, досконалості. У ході боротьби за досягнення цих цілей кожна людина завдяки своїй творчій силі виробляє свій індивідуальний стиль діяльності, завдяки чому формується й розвивається її власна індивідуальність<sup>2</sup>.

Фундатор *теорії психоаналізу* З. Фрейд відносив основні детермінанти розвитку особистості до сфери несвідомого, зводячи їх до лібідо й інстинкту агресії, трансформація (сублімація) яких зумовлює різні форми активності<sup>3</sup>.

Розвиваючи погляди представників теорії психоаналізу на сутність та рушійні сили розвитку особистості, К.Г. Юнг надав лібідо змісту не сексуальної, а творчої життєвої енергії, яка зумовлює постійне творче зростання індивідуума. За К.Г. Юнгом, особистість володіє здатністю до саморозвитку, який, за своєю сутністю, є процесом її самореалізації засобом врівноваження та інтегрування усіх аспектів особистості навколо її самості. Цей процес К.Г. Юнг назвав індивідуалізацією. Значення останньої він вбачав у тому, що вона дозволяє самості стати ядром особистості і завдяки цьому досягти самореалізації, яка є найвищим рівнем її розвитку<sup>4</sup>.

Автор *епігенетичної концепції розвитку особистості* Е. Еріксон вбачав сутність цього процесу у послідовному розгортанні стадій розвитку якостей „его” упродовж життєвого циклу людини. У концепції Е. Еріксона кожна стадія розвитку особистості визначається тією кризовою ситуацією, що має бути розв’язана з метою подальшого безперешкодного його проходження. Розвиток особистості зумовлений, за Е. Еріксоном, результатами подолання кризи, яка виникає у вузлових його точках. Одним із важливих чинників забезпечення здорового розвитку особистості у ході долаття нею кризових ситуацій є, на переконання психолога,

---

<sup>1</sup> Виготский Л.С. Лекции по педологии /Л.С. Выготский. – Ижевск, 2001.

<sup>2</sup> Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с. С. 167-168.

<sup>3</sup> Там само. – С. 118.

<sup>4</sup> Там само. – С. 199-200.

позитивне ставлення до неї та зміцнення бажання й можливостей до самовираження.

Завдання розвитку подягає в тому, щоб людина навчилася адекватно розв'язувати кожен кризу, тоді в неї сформуються можливості підійти до наступної стадії розвитку більш адаптивною і зрілою особистістю<sup>1</sup>.

*Персонолог Е. Фромм* розумів сутність розвитку особистості як формування продуктивного характеру людини, в основу якого покладаються розум, любов, праця й творча діяльність, що мають суспільну цінність<sup>2</sup>.

За теорією *А. Маслоу* і *К. Роджерса*, процес розвитку відбувається спонтанно внаслідок прагнення особистості до самоактуалізації, що має вроджений характер і виявляється у самоактуалізованій творчості. Рушійними силами творчого розвитку особистості є мотиви зростання (або метамотивації), до яких *А. Маслоу* відносить істину, красу, справедливість<sup>3</sup>.

У центрованій на особистості теорії *К. Роджерса* усі мотиви об'єднані в один мотив досягнення майстерності – тенденцію актуалізації, вроджене прагнення людини актуалізувати, зберігати та інтенсифікувати себе. Ця тенденція спонукає усіх людей рухатися у бік ускладнення, автономії та розкриття потенціалу<sup>4</sup>. Тобто, з точки зору *А. Маслоу* та *К. Роджерса*, сама сутність людини постійно рухає її у бік особистісного зростання, творчості та самодостатності.

Представники *диспозиційної теорії особистості* (*Г. Олпорт, Р. Кеттел, Г. Айзенк*) виходили у своїй концепції розвитку з визнання того, що не існує двох людей, схожих один на одного, кожна особистість є унікальною, і ця унікальність найкращим способом може бути зрозумілою через визначення конкретних рис особистості, неповторність набору яких зумовлює її індивідуальність. Кожен з людей має власний набір рис особистості, які визначають його поведінку та способи реагування у різноманітних ситуаціях<sup>5</sup>.

Рушієм розвитку особистості, за *Г. Олпортом*, є пропріум як позитивна, творча властивість людської природи, що прагне до зростання та розвитку. Це всеохоплюючий конструкт, який

---

<sup>1</sup> Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с. С. 224 -225.

<sup>2</sup> Там само. – С. 250.

<sup>3</sup> Там само. – С. 496-498.

<sup>4</sup> Там само. – С. 535-536.

<sup>5</sup> Там само. – С. 270-322.

об'єднує якості особистості і дає спрямування життю й розвитку людини. Це якість, що усвідомлюється як найбільш важлива й центральна, як самість. Стадіями (формами) розвитку пропріуму є:

1. *Тілесна самість* – усвідомлення тілесних вражень та своєї відмінності за цією ознакою від інших людей.
2. *Самоідентичність* – незмінність та неперервність „Я”, незалежно від змін, що відбуваються. Вона неперервно розвивається до зрілого віку.
3. *Самоповага* – гордість за власні досягнення.
4. *Розширення самості* – „Я” починає охоплювати важливі аспекти соціального та фізичного оточення.
5. *Образ себе* – у цілях та прагненнях індивіда починають відображатися очікування інших значущих людей.
6. *Раціональне управління самим собою* – абстрактна аргументація та застосування логіки для розв'язання повсякденних проблем.
7. *Пропріумативне прагнення* – цілісне відчуття „Я” та планування перспективних цілей<sup>1</sup>.

Процес розвитку особистості *Б. Скіннер* зводить до *научіння*, тобто – цілеспрямованого навчання та управління поведінкою особистості, зумовленого зовнішніми стимулами, якими керує педагог<sup>2</sup>. Недолік цього підходу, на думку *Г. Коджаспірової*, полягає в певній схематизації процесу розвитку особистості, при якій у цьому процесі оперантного зумовлення учню відводиться роль пасивного об'єкта впливу педагога, який формує найпростіші оперантні реакції учнів за допомогою відповідного підкріплення чи покарання („подія, з приводу якої формується реакція” – „реакція” – „стимул”). Водночас, вона відзначає великий позитивний результат впровадження такого підходу, яким стала поява програмованого навчання за допомогою навчальних машин<sup>3</sup>.

У контексті нашого дослідження становить інтерес *соціально-когнітивна концепція розвитку особистості А. Бандури та Дж. Роттера*, які надавали цьому процесу значення формування в людини впевненості у виконанні тих чи інших дій шляхом їх моделювання або навчання через спостереження та наслідування

---

<sup>1</sup> Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с. С. 281-285.

<sup>2</sup> Там само. – С. 358.

<sup>3</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 140.

поведінки інших. Сприяти даному процесу чи гальмувати його покликане, на думку вчених, створення підвищеного емоційного настрою, що має досягатися доступними та схвалюваними в суспільстві засобами<sup>1</sup>. Нам імпонує ця думка, оскільки вона підтверджує педагогічну ефективність використання мистецтва у процесі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога шляхом створення позитивного емоційного фону, який завдяки гедоністичній та катарсичній функціям мистецтва забезпечує емоційне піднесення в студентів, що підкріплює цінний позитивний досвід, набутий ними в минулому самостійно та запозичений ними з художніх творів.

У когнітивній теорії розвитку особистості Ж.Піаже розвиток тлумачиться або як пристосування індивіда до умов оточуючого середовища (асиміляція), або творча й активна зміна ним середовища відповідно до своїх потреб (акомодація). Об'єднуючись для розв'язання проблемної ситуації, асиміляція та акомодація, створюють адаптацію й забезпечують встановлення рівноваги між особистістю та умовами середовища або задачі<sup>2</sup>.

Діяльнісний підхід до розвитку особистості, автором якого є О. Леонтьєв, будується на конкретно-історичних засадах і враховує зв'язки індивіда зі світом, ступінь ієрархічності діяльності та мотиваційну сферу особистості<sup>3</sup>.

Обґрунтована ним теорія отримала подальший розвиток в роботах К. Абульханової-Славської, Є. Клімова, А. Брушлінського та ін. Зокрема, К. Абульханова-Славська здійснила дослідження шляхів становлення і розвитку особистості як суб'єкта діяльності, які визначають стратегію її життя<sup>4</sup>. Є. Клімов виявив індивідуально-психологічні особливості, що розвиваються в процесі трудових дій і визначають індивідуальний стиль діяльності людини<sup>5</sup>. А. Брушлінський обґрунтував взаємозв'язок природного й соціального у психічному розвитку особистості<sup>6</sup>.

---

<sup>1</sup> Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с. С. 373-422.

<sup>2</sup> Пиаже Ж. Избр. психол. труды. / Жан Пиаже. – М.: Прогресс, 1969. – С. 42.

<sup>3</sup> Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – 2-е изд. / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – С. 128.

<sup>4</sup> Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – С. 75-77.

<sup>5</sup> Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Е.А. Климов. – Казань: КГУ, 1969. – С. 213.

<sup>6</sup> Брушлинский А.В. О взаимосвязи природного и социального в психическом развитии человека / А.В. Брушлинский // Проблемы генетической психофизиологии. – М.: Наука, 1978. – С. 11-21.

Хоча специфічною якістю людського розвитку Б. Ананьєв вважав його цілісність, це не заперечує визначення ним таких основних напрямів розвитку особистості, як анатомо-фізіологічний, психологічний та соціальний.

Як доведено вченими, розвиток людини відбувається в процесі онтогенезу та філогенезу, який в свою чергу охоплює антропогенез, соціогенез та професіогенез, що у сукупності складають історію людства та конкретної людини, яка живе у певну історичну епоху.

Наукова розробка цих проблем в культурології кінця ХХ ст. зумовила утвердження ідеї щодо поліфонічності й багатовимірності розвитку, а також його різнотипності у традиційних та нетрадиційних суспільствах<sup>1</sup>. Згідно із *культурно-історичною теорією розвитку* Л. Виготського, головна закономірність онтогенезу психіки полягає в інтеріоризації людиною структури її зовнішньої, соціально-символічної, опосередкованої знаками діяльності. Як універсальне знаряддя, що змінює психічні функції, виступає мовний знак – слово, в результаті дії якого колишня структура психічних функцій як „натуральних” змінюється – опосередковується інтеріоризованими знаками, психічні функції „окультурюються”. Зовні це проявляється в тому, що вони стають усвідомленими і довільними. Таким чином, інтеріоризація виступає водночас і як соціалізація.

У процесі інтеріоризації структура зовнішньої діяльності трансформується і „згортається” для того, щоб знову трансформуватися і „розгорнутися” у ході екстеріоризації, коли на основі психічної функції будується „зовнішня” соціальна діяльність<sup>2</sup>.

Розвиток особистості з позицій **педагогічної науки** розглядається як:

- процес її формування як соціальної якості індивіда в результаті його соціалізації та виховання протягом усіх вікових періодів життя, сутністю якого є оволодіння особистістю загальнолюдською культурою та привласнення її шляхом здійснюваної індивідуальної інтерпретації та оцінки (С. Гончаренко)<sup>3</sup>;

- засвоєння людиною внутрішнього, індивідуально-психологічного й зовнішнього – загальнолюдського потенціалу можливостей (С. Смирнов)<sup>4</sup>;

---

<sup>1</sup> Абушенко В.Л. Развитие // Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 847-848.

<sup>2</sup> Шапар В. Психологічний тлумачний словник / Віктор Шапар. – Х.: Прапор, 2004. – 640 с. С. 527.

<sup>3</sup> Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – С. 289.

<sup>4</sup> Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / Под ред. С.А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – М.: Академия, 2001. – 512 с. С. 8.

- взаємопов'язаний процес кількісних і якісних змін, що відбуваються в анатомо-фізіологічному дозріванні людини, в удосконаленні її нервової системи і психіки, її пізнавальної й творчої діяльності, а також у збагаченні її світогляду, моральності, громадсько-політичних поглядів і переконань (І. Харламов)<sup>1</sup>;

- прогресивно спрямований соціально зумовлений процес становлення людини як суспільної істоти (В. Ягупов)<sup>2</sup>;

- неперервний процес, що орієнтує навчально-пізнавальну діяльність особистості не лише на засвоєння знань, але й на активне перетворення оточуючого світу (В. Мясников)<sup>3</sup>.

Розвиватися – означає „досягати розумової, духовної зрілості, ставати розумово, духовно вищим, кращим, досконалішим, підніматися на вищий щабель, досягати високого рівня в чому-небудь”<sup>4</sup>. Відповідно до того, які з якостей особистості виробляються і вдосконалюються у цьому процесі, вирізняються основні *напрями розвитку особистості*: фізичний, інтелектуальний, моральний, творчий, естетичний, художній, художньо-естетичний, професійний та ін.

*Закономірності розвитку* полягають, на думку вчених-педагогів, у тому, що він відбувається у процесі навчання і виховання й тому тісно пов'язаний із ними. Втім, у визначенні сутності, механізмів та чинників розвитку серед науковців немає повної єдності.

Зокрема, у педагогічній концепції К. Ушинського поняття „розвиток” визначало погляд на вихованця як на істоту, яка неперервно змінюється й вдосконалюється і від природи наділена цілим рядом задатків та здібностей (К. Ушинський)<sup>5</sup>. Але в який бік піде розвиток цих задатків і здібностей і чи розвинуться вони взагалі, залежить, перш за все, від умов життя та виховання, що базується на знанні законів духовного та фізичного розвитку особистості<sup>6</sup>. Кожний організм, хоча й підпорядковується загальним законам розвитку, становить собою індивідуальність, а засоби й фактори виховання є різноманітними, отже, і процес виховання повинен бути

---

<sup>1</sup> Харламов И.Ф. Педагогика: учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высшая школа, 1990. – 576 с. С. 62-63.

<sup>2</sup> Ягупов В.В. Педагогика: навч. посіб. / В.В. Ягупов. – К.: Либідь, 2002.

<sup>3</sup> Мясников В.А. Развитие интеграционных тенденций в образовании на постсоветском пространстве / В.А. Мясников // Магистр-S. – С. 3-11. С. 9.

<sup>4</sup> *Розвиток* // Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: Перун, 2001. – 1440 с. С. 1043.

<sup>5</sup> Ушинский К.Д. Статьи в “Журнале для воспитания”. – Собр. соч. – М.-Л., 1948. – Т. 2. – С. 63-64.

<sup>6</sup> Там само. – С. 63-64.

діалектичним процесом, в якому вихователь враховує індивідуальні особливості вихованця, умови його життя, щоби знайти педагогічну міру, дієву саме для нього<sup>1</sup>.

Л. Толстой трактував розвиток людини як процес розгортання зсередини її спонтанних сутнісних сил. У зв'язку із цим І. Мечніков вбачав роль педагогіки у даному процесі в тому, щоб вона знаходила умови, оптимальні для різних стадій розвитку особистості, та вміла використовувати їх з метою гармонізації людини, що розвивається та оточуючої її природи<sup>2</sup>.

На початку ХХ ст. у педагогічній науці склалися три основні концепції розвитку особистості: біогенетична, соціогенетична й психогенетична, в яких використовувалися в якості передумов розвитку спадковість, соціальна ситуація розвитку, провідна діяльність та центральне вікове новоутворення<sup>3</sup>.

*Біогенетична концепція* (П. Блонський) виходила з того, що у своєму онтологічному розвитку людина повторює усі основні стадії біологічної еволюції та етапи культурно-історичного розвитку людства. Так, біогенетики вважали, що немовлята та діти раннього віку відповідають людям фази первісного суспільства. Гармонія фізичного й психічного розвитку дітей у допубертатному періоді відтворює фазу розвитку античного суспільства, а відчуженість підлітка є відголоском середньовічних стосунків між людьми; юнацький максималізм та індивідуалізм характеризують риси людей Нового часу.

*Соціогенетична концепція* (А. Залкінд, А. Залужний, С. Моложавий) акцентувала увагу на ролі зовнішніх чинників у формуванні особистості. Її представники відводили головну роль у розвитку особистості середовищу, припиняючи тим самим значення виховання, недооцінювали вікові та індивідуальні особливості учнів.

*Психогенетична концепція* (Е. Еріксон, Ж. Піаже, Д. Келлі, Е. Шпрангер) не заперечуючи у розвитку особистості ані значення біологічного ані впливу середовища, висувала на перший план становлення її психічних процесів.

Означені концепції були конкретизовані у ряді напрямів гуманістичної, антропологічно орієнтованої педагогіки початку ХХ ст., у контексті якої пильна увага приділялася питанням розвитку

---

<sup>1</sup> Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології // Вибр. пед. твори: У 6-ти т. – Т. 1. – К., 1983. – 328с. – С. 192-193.

<sup>2</sup> Коджастирова Г.М. Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 29.

<sup>3</sup> Там само. – С. 153.

індивідуальності. Дослідники цього періоду (Б. Бім-Бад, М. Богуславський, Є. Ільяшенко, Г. Корнетов, В. Куликов, Г. Коджаспірова) серед основних напрямів розвитку творчої індивідуальності називають:

1. *Освітньо-гуманістичний напрям* (Д. Галанін, П. Каптерев, О. Фортунатов), який акцентував увагу на гуманізації навчально-виховного процесу, його психологізації, наданні йому активно-діяльнісного, творчого характеру, організації самостійної роботи учнів як умові розвитку їхньої індивідуальності.

2. *Соціально-гуманістичний напрям* (А. Макаренко, М. Рубакін С. Шацький, В. Шацька та ін.), відповідно до якого гуманізація життя вихованця, стимулювання його самопізнання й самопроявів його творчої індивідуальності досягалися засобом створення особливого культурного, як правило, позашкільного середовища, яке сприяло реалізації багатоманітних інтересів вихованців (передусім, мистецьких) і завдяки цьому дозволяло втілити в життя ідею цілісного підходу до розвитку їхньої творчої індивідуальності. Провідними принципами соціально-гуманітарного напрямку, відображеними в діяльності дитячого колективу „Бадьоре життя” та описаними в одноіменній книзі С. та В. Шацьких були: ретельне вивчення індивідуальності вихованців та стимулювання їхньої активної діяльності в організації свого життя, насичення його піснею, грою, розвагою тощо.

3. *Вільно-гуманістичний напрям* (К. Вентцель, С. Гессен, І. Горбунов, С. Дурилін, Е. Кей, М. Монтессорі) головний акцент робив на забезпеченні умов для вільного розвитку дитини, яка досягає самоактуалізації й самореалізації в результаті вільної творчої роботи над власним самовихованням<sup>1</sup>. Розвиток творчої індивідуальності особистості розумівся прихильниками цього напрямку як забезпечення її свободи, ставлення до неї як до мети, а не до засобу педагогічного впливу, пристосування педагогічного процесу до її індивідуальності.

Прибічниця дитиноцентричної концепції, Елен Кей писала, що найгрубішою педагогічною помилкою є підхід до дитини із шаблонною міркою, тому необхідно надавати природі дитини волю допомагати самій собі, що воля є необхідною для особистісного зростання дитини, розкриття її неповторності та індивідуальності.

---

<sup>1</sup> Коджаспірова Г.М. Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 64.



Марія Монтессорі виходила у своїй концепції з того, що вихованець є „носієм” процесу власного розвитку. Прояв ним активності вона пов’язувала з наданням йому свободи, що означає передусім можливість і вміння розвиватися за своїм внутрішнім законам, бути творцем самого себе, здійснювати внутрішню роботу щодо саморозвитку. Для того, щоб сприяти саморозвитку вихованця, необхідно, за М. Монтессорі, підготувати відповідне дидактичне середовище, що спонукатиме його до прояву активності й стимулюватиме такий характер психічного розвитку кожного вихованця, який відповідає його індивідуальним можливостям. Засобом самостійної роботи з дидактичним оснащенням, у якому обов’язково присутні іграшки та мистецтво, вихованець приходить до засвоєння знань, умінь і навичок, до усвідомлення своїх власних сил, до переживання почуття задоволення від процесу й результату власної діяльності<sup>1</sup>.

К. Вентцель розумів розвиток індивідуальності як самотворчість дитини, самовдосконалення її природи у ході життя, та в процесі навчання. Тому мету виховання він визначав, по-перше, як наближення дитини до зразка ідеальної особистості, по-друге, як реалізацію закладених у ній здібностей. Особливості виховання, його методи, прийоми, на думку К. Вентцеля, мають визначатися індивідуальністю вихованця. Завдання педагога – допомогти йому творчим шляхом дійти до розкриття законів моралі, істини, краси, допомогти формуванню його самобутньої індивідуальності<sup>2</sup>.

Розвиток індивідуальності маніфестувався Гумбольтом, Міллем, Спенсером та Гессеном головним завданням освіти: „Предметом, до якого кожна людина повинна неперервно спрямовувати усі свої зусилля є могутність і розвиток її індивідуальності”<sup>3</sup>.

С. Гессен розглядає розвиток індивідуальності у контексті педагогіки свободи, зазначаючи, що цей процес відбувається, відповідно до планів буття людини в єдності біологічної, соціальної та духовно-культурної підсистем, що забезпечує найкраще пристосування її до життя у даному суспільстві, у даній культурно-історичній ситуації (біопсихологічний рівень буття), соціалізацію (психіко-соціальний рівень буття) та здатність до розвитку культури

---

<sup>1</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 45-46.

<sup>2</sup> Там само. – С. 64-65.

<sup>3</sup> Цит. за: Гессен С.И. Развитие индивидуальности как цель образования / С.И. Гессен // Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с. С. 377.

й себе у просторі культури (духовно-психологічний рівень буття)<sup>1</sup>. Ці ідеї С. Гессена сприяли утвердженню в польській філософії та педагогіці думки, що сутність свободи особистості полягає в її самореалізації через творчість, у першу чергу художню.

С. Гессен зазначає: „Розвиток індивідуальності” співпадає для нас із зануренням людини у цілісність надіндивідуальних начал, що вперше утворюють індивідуальність, сутність якої полягає в тому, що вона є незамінною складовою цілісності, яка переважає й охоплює її. Тому „могутність індивідуальності” укорінюється не в ній самій, не в природній міці її психофізичного організму, але в тих духовних цінностях, якими проникаються тіло й душа людини у процесі її освіти і які просвічують у них як завдання його творчих прагнень. Занурена в цілісність Духу, що охоплює й утворює індивідуальність як цілісність, остання набуває тим самим конкретного характеру. Вона є особливим шляхом, що веде до тієї ж мети, й своєрідність цього шляху є тим більш значною, чим більш стійко та яскраво проявляється в ньому ця спільна для всіх шляхів мета, яка й робить саме цей шлях особливо незамінним у сукупності спрямованих до тієї ж мети шляхів”<sup>2</sup>.

У зв’язку із цим С. Гессен визначає мету освіти, яка полягає не у створенні нового покоління таким самим, як і попереднє, а робленні його *самим собою*. Але для того, щоби стати самим собою, необхідно, за С. Гессеном, вийти за межі самого себе й зануритися у надіндивідуальну цілісність людства<sup>3</sup>, ідентифікуючись із яким, людина усвідомлює свою власну індивідуальність.

„Залучити до творчого плину – не більше – й складає завдання істинної освіти”<sup>4</sup>. Ці слова видатного польського педагога є дуже важливими у контексті нашого дослідження, адже й мистецька освіта, педагогаіка мистецтва так само повинні не нав’язувати учням і студентам художнього смаку педагога й певного художнього стилю, але захопити їх у плин художньої творчості.

Шляхи розвитку індивідуальності визначені С. Гессеном у праці „Критична дидактика”, в якій він розкриває їх розуміння як індивідуальних варіантів навчання, структура якого фактично, є

---

<sup>1</sup> Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию / С.И. Гессен; отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с. С. 378.

<sup>2</sup> Там само. – С. 377.

<sup>3</sup> Там само. – С. 378.

<sup>4</sup> Там само. – С. 379-380.

певною філософією застосування і засвоєння культури<sup>1</sup>. С. Гессен наголошував, що стати індивідуальністю можливо лише за умови, якщо людина не думає про свою індивідуальність, а працює над понадіндивідуальними завданнями. У зв'язку із цим індивідуальність не може, на його думку, бути предметом піклування, вона – природний наслідок власного прагнення особистості до понадіндивідуального<sup>2</sup>.

Передумовами розвитку індивідуальності вчений вважав природні задатки та середовище, в якому розвивається людина, проте, за С. Гессеном, „Кожна людина, в міру своїх природних даних та своєї долі, може силою свого вольового напруження зробити себе на своєму місці незамінною й тим самим викувати зі свого темпераменту індивідуальність, яка зростає завдяки своїй тязі до надособистісного”<sup>3</sup>.

Узагальнення описаних вище підходів дозволяє стверджувати, що у педагогіці свободи розвиток особистості та її індивідуальності розглядається як умова й результат освітнього процесу, а ефективність дій педагога визначається тим, якою мірою вони сприяють становленню індивідуальності вихованців та забезпеченню свободи їх самореалізації, тобто їхньої можливості й здатності мислити, діяти, здійснювати вчинки, виходячи з власних потреб, інтересів, цілей. При цьому прогресивною вважається така спрямованість індивідуального розвитку, коли відбувається збереження й підтримання цілності натури індивіда<sup>4</sup>. Метою розвитку індивідуальності представники цього напрямку вважали „живу людину”, тобто „людину, як гармонійне ціле природного й морального”, в якій з розвитком власної індивідуальності розвиваються суспільні почуття<sup>5</sup>.

4. *Духовно-гуманістичний напрям* (К. Победоносцев, М. Демков, В. Зеньковський) обстоював особливу важливість формування духовно-релігійної спрямованості особистості вихованців шляхом засвоєння ними через православ'я загальнолюдських цінностей Істини, Добра, Краси<sup>6</sup>.

---

<sup>1</sup> Ніколаї Г.Ю. Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність: монографія. – СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2007. – 396 с. С. 112.

<sup>2</sup> Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с. С.75.

<sup>3</sup> Там само. – С.75-76.

<sup>4</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 97.

<sup>5</sup> Там само. – С. 64.

<sup>6</sup> Там само. – С. 65.

5. *Еволюційна педагогіка* (В.П. Вахтеров), прагнучи надати цілісну й різнобічну відповідь на запитання, чому в основі людської природи лежить прагнення до розвитку, розглядала еволюцію як властиве усьому живому прогресивне ускладнення. Зважаючи на це, виховання, у розумінні представників еволюційної педагогіки, має спиратися на внутрішній, суб'єктивний бік процесу розвитку, а спонтанність розвитку передбачає його передзадану спрямованість до загальнолюдських, загальнокультурних якостей особистості<sup>1</sup>.

Свій внесок у теорію розвитку людської індивідуальності зробили Микола та Олена Реріхи, які проголосили в „Живій етиці” в якості найважливіших принципів удосконалення людини Загальне Благо, Співробітництво, Ритм, Красу й Гармонію. Останні три принципи свідчать про естетичну сутність становлення індивідуальності, оскільки визнають необхідність ритму як способу організації поступального розвитку знання людини, розширення її свідомості, сходження на нові ступені досконалості. Краса ж, на переконання М. та О. Реріхів, увінчує весь процес розвитку, вона разом з Гармонією полягає і виявляється передусім у людських стосунках<sup>2</sup>.

Характеризуючи сучасні педагогічні тенденції розуміння сутності розвитку індивідуальності, О. Гребенюк виокремлює три основні лінії освітніх підходів, кожна з яких, обстоює свою домінанту:

- класичний, традиціоналістський, культурологічний зорієнтовані на світ зразків – Культуру;
- соціально-нормативний, соціально-прагматичний, ідеологічний, зорієнтовані на Суспільство;
- ліберальний, екзистенційний, індивідуально-прагматичний, зорієнтовані на Індивіда<sup>3</sup>.

Серед підходів третьої лінії слід назвати гуманістичні концепції розвитку особистості та становлення її індивідуальності створені Ш. Амонашвілі, В. Давидовим, Д. Ельконіним, Л. Занковим, С. Кургановим та ін.<sup>4</sup>

Наприклад, складовими педагогічної концепції Ш. Амонашвілі є: 1) звернення уваги не на промахи, а на досягнення учня;

---

<sup>1</sup> Коджастирова Г.М. Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 66-67.

<sup>2</sup> Там само. – С. 69-70.

<sup>3</sup> Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности: учеб пособие / О.С. Гребенюк. – Калининград, 1995. – 561 с. С. 36.

<sup>4</sup> Коджастирова Г.М. Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 263.

2) необов'язкова публічна відповідь біля дошки; 3) бесіди, вільне обговорення, читання легенд, мрії про побудову власних міст та держав (для майбутніх педагогів професійного навчання це завдання доцільно було б трансформувати у побудову власного професійного навчального закладу, своєї групи тощо); 4) уроки мовчазного „думання” про самого себе, близьких і рідних, про покращення життя людей (для майбутніх педагогів ПТНЗ – про покращення професійної підготовки робітничої зміни); 5) постійна практика „посилання” добрих думок близьким та рідним, ведення щоденника переживання, філософствування; 6) широке використання варіативності вибору дії; 7) парітетне залучення учнів до навчального процесу; 8) високий потенціал творчих завдань; 9) навчання із введенням типових помилок та їх опрацюванням, що привчає учнів самостійно думати, слухати, перевіряти, критично сприймати інформацію; 10) формування в учнів здібностей до оцінки й самооцінки<sup>1</sup>.

Концептуальними засадами теорії розвивального навчання *Л. Занкова* є: 1) визнання провідної ролі навчання у розвитку; 2) доведення того, що воно діє не прямолінійно, а переломлюється крізь психологічні особливості вихованця, його внутрішній світ, внаслідок чого кожен з них характеризується великим діапазоном індивідуальних відмінностей, внаслідок чого під впливом однієї й тієї ж форми навчання досягає своїх ступенів розвитку; 3) сприйняття учня на лише як здатного чи нездатного до засвоєння шкільної програми, але й як цілісну людину, з усіма її переживаннями, бажаннями, інтересами, яка прийшла до школи не тільки для того, щоби отримати знання, а й для того, щоби щасливо прожити ці роки; 4) структурування змісту навчання таким чином, щоб він охоплював загальну картину світу на основі цінностей науки, літератури, мистецтва, збільшення частки предметів художньо-естетичного циклу у змісті навчання; 5) навчання на високому рівні складності; 6) багатогранність та варіативність методики навчання, її спрямованість на „розв'язання колізій” тощо<sup>2</sup>.

Фундаментом системи розвивального навчання *Д. Ельконіна* – *В. Давидова* можна вважати: 1) ставлення до учня як до самозмінюваного суб'єкта учіння; 2) зміну змісту навчання, згідно із якою його основу складає система наукових понять, що визначає загальні способи дій, а не набір правил, що регламентують множини

---

<sup>1</sup> Космина М. Идея школы Амонашвили // Школа сотрудничества. – М., 2000. – С. 62.

<sup>2</sup> Обучение и развитие / под ред. Л.В. Занкова. – М., 1975.

способів дій при розв'язанні часткових завдань; 3) організацію самостійної творчої діяльності учнів за схемою: „постановка навчальної задачі – спільний з учителем пошук найоптимальнішого її розв'язання навчального завдання – оцінювання доцільності цього способу та своїх дій”; 4) розвиток теоретичного мислення, сприйняття, уяви й пам'яті учнів; 5) формування їхньої мотиваційної та емоційно-почуттєвої сфери тощо<sup>1</sup>.

Принципову новизну розглядуваних вище концепцій С. Смирнов вбачає в тому, що у них вперше в історії педагогіки „засвоєння знань і розвиток постають не як два, хоча й тісно пов'язані між собою, але все ж таки різні за своїми джерелами, механізмами й закономірностями процеси, а як дві взаємозумовлені сторони єдиного процесу зміни учня, розвитку його особистості та індивідуальності”<sup>2</sup>. Саме такий підхід, на його думку, відкриває реальну можливість переходу від класичних моделей навчання, до моделі, що забезпечує розвиток учня як суб'єкта навчання з власною індивідуальністю.

Системи, зорієнтовані на розвиток творчої індивідуальності, починаючи від школи К. Мая, виховних закладів А. Макаренка, шкіл С. Рачинського, Є. Левицької, В. Кащенко, В. Караковського, Є. Ямбурга, В. Гармаша та ін. – до сучасних шкіл-комплексів, шкіл-парків, шкіл-театрів описані у книзі „Гуманістичні виховні системи вчора й сьогодні” (М., 1998)<sup>3</sup>. Установки гуманістичного підходу педагогів, проаналізовані у ній, стосуються: визнання виховання головною метою педагогічної діяльності; спрямованості освіти й виховання на самоактуалізацію, саморозвиток та самореалізацію учнів у різних видах діяльності (пізнавальної, трудової, естетичної); трактування інтересів особистості, яка розвивається як пріоритетних освітніх цілей, що носять характер „самодостатньої самобутності”; орієнтації педагога на суб'єкт-суб'єктні відносини з учнями, які ґрунтуються на взаємоповазі та ширій любові; акцентуванні важливості розширення меж свободи суб'єкта, який розвивається з урахуванням його життєвих перспектив, що змінюються у міру дорослішання; підкреслення активно-діяльнісної ролі учня у процесі навчання, залучення до пізнавальної діяльності цілісної особистості в її духовних, інтелектуальних, вольових та емоційних проявах<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М., 1996.

<sup>2</sup> Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / под ред. С.А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – М.: Академия, 2001. – 512 с. С. 292.

<sup>3</sup> Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описаниях их авторов и исследователей) / ред.-сост. Е.И. Соколова; под общ. ред. Н.Л. Селивановой. – М., Пед. об-во России, 1998. – 336 с.

<sup>4</sup> Коджастирова Г.М. Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 60.

Таким чином, у центр педагогічного процесу висувається унікальні цілісна особистість як самоцінна індивідуальність, що володіє власною логікою розвитку<sup>1</sup>.

Проблема розвитку творчої індивідуальності особистості несе в собі, на нашу думку, відбиток популярної в радянські часи ідеї всебічного й гармонійного розвитку особистості, під якою розумівся гармонійний розвиток усіх сутнісних сил людини, вдосконалення усіх її здібностей та якостей<sup>2</sup>. І це не є випадковим, адже гармонійний розвиток завжди є індивідуальним, оскільки це – „розвиток усіх, закладених в даній людині, а не взагалі усіх можливих, таких, що існують в усіх інших людей, здібностей до рівня творчих будівничих сил”<sup>3</sup>. Всебічно розвинена особистість розглядалася як активний творець свого повнокровного й різнобічного життя, який гармонійно поєднує в собі моральну чистоту, духовне багатство й фізичну досконалість, цікавиться усіма сферами життя: мистецтвом, спортом та ін. і повністю реалізує свої таланти в улюбленому виді трудової діяльності<sup>4</sup>. У зв’язку із цим найбільш ефективними засобами гармонізації особистості закономірно визнаються мистецтво та творча праця.

І все ж таки, хоча в різних освітніх системах тією чи іншою мірою закладено можливості щодо розвитку творчої індивідуальності, спеціальна увага до цієї проблеми стала приділятися вченими лише віднедавна, у зв’язку з активізацією досліджень у галузі гуманістичної психології та педагогіки й визнанням на державному рівні того, що призначення освіти ХХІ століття полягає у відродженні „людського в людині”, у вивершенні її індивідуальності, у розвитку свідомого і творчого ставлення до життя, в духовному самовдосконаленні” (В. Кремень)<sup>5</sup>.

Цією ідеєю пронизані майже усі наукові дослідження, виконані останнім часом. Так, визнаючи, що кожна особистість є неповторною та унікальною, В. Тітяєв звертає увагу на те, що її розвиток є процесом становлення людини не просто як суспільної істоти, а як

---

<sup>1</sup> Коджастирова Г.М. Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 60.

<sup>2</sup> Всестороннее развитие личности //Краткий словарь по философии / под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. – 4- изд. – М.: Политиздат, 1982. – 431 с. С. 50.

<sup>3</sup> Художественная культура и гармоническое развитие личности: монография / Васюков О.К., Гончаренко Н.В., Громов В.Е. и др. – К.: Наук. думка, 1982. – 239 с. С. 8.

<sup>4</sup> Всестороннее развитие личности // Краткий словарь по философии / под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. – 4- изд. – М.: Политиздат, 1982. – 431 с. С. 51.

<sup>5</sup> Кремень В. Поступ до нової філософії освіти в Україні // Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні 1992-2002: зб. наук. праць. – К., 2002. – С. 20.

носія неповторної індивідуальності<sup>1</sup>. При цьому провідними показниками розвитку дослідник називає ті, що характеризують рівень самоуправління особистості та її ставлення до себе, до інших людей, до навколишнього світу та до власної діяльності.

Розгляд проблеми розвитку творчої індивідуальності в сучасній науковій літературі досить часто відбувається з позицій *індивідуації* (К.-Г. Юнг)<sup>2</sup>, „*виховання індивідуальності*” (Є. Степанов)<sup>3</sup>, „*інкультурації особистості*” (Н. Крилова)<sup>4</sup>; *формування індивідуальності*” (І. Букреев, О. Гребенюк, Л. Мільто, О. Морозов, Д. Чернилевський)<sup>5</sup>, „*становлення індивідуальності*”, „*сходження до неї*” (Ю. Орлов)<sup>6</sup>, „*плекання духовно-творчої індивідуальності*”, (С. Шефель)<sup>7</sup>, „*творіння творців*” (О. Афанасьєв)<sup>8</sup>.

Термін „*індивідуація*” вперше був застосований К.Г. Юнгом з метою позначення процесу набуття людиною власної індивідуальності через досягнення єдності, цілісності її внутрішнього світу: „Індивідуація означає становлення єдиного, гомогенного буття, тому наскільки індивідуальність охоплює нашу сокровенну, кінцеву й неподільну неповторність, настільки вона також охоплює становлення Самості. Отже, індивідуалізацію слід, за К.Г. Юнгом, розуміти як „*шлях до себе*”, або самореалізацію: „Індивідуація є процесом, що породжує психологічного індивіда, тобто відособлену, нероздільну єдність, деяку цілісність”<sup>9</sup>. Психолог переконаний, що це завдання не може бути універсальним, оскільки якщо для деяких людей головним є набуття здатності адаптуватися, то для інших завдання полягає в

---

<sup>1</sup> Тітяєв В.М. Психологічні засади особистісно орієнтованого навчання курсантів у вищому військово-морському навчальному закладі: автореферат дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 – К., 2006. – 21 с. С. 7.

<sup>2</sup> Юнг К.Г. Сознание, бессознательное и индивидуация // Структура психики и процесс индивидуации. – М., 1996. – 242 с. С.202.

<sup>3</sup> Воспитание индивидуальности: учеб.-метод. пособие / под ред. Е.Н. Степанова. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 224 с.

<sup>4</sup> Крылова Н.Б. Ребёнок в пространстве культуры /Н.Б. Крылова. – М., 2000.

<sup>5</sup> Букреев И.С. Психологические предпосылки формирования творческой индивидуальности студента-дирижёра: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1983. – 20 с.; Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности: учеб. пособие / О.С. Гребенюк. – Калининград, 1995. – 561 с.; Мильто Л.О. Технологии развития творческой индивидуальности будущего педагога // Педагогическая творчество: методология, теория, технологии: монография / В.П. Андрущенко, С.О. Сисоева, Н.В. Гузий та ін. / за ред. С.О. Сисоевой, Н.В. Гузий. – К. НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – 183 с. С. 152-167.; Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – М.: Академический Проект, 2004. – 2-е изд., испр. и доп. – 560 с. С. 419. Букреев И.С. Психологические предпосылки формирования творческой индивидуальности студента-дирижёра: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1983. – 20 с.

<sup>6</sup> Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности /Ю.М. Орлов. – М., 1991. – С. 46.

<sup>7</sup> Шефель С.В. Творческая индивидуальность – будущее социологии / С.В. Шефель. – М.: Издатель Е. Разумова, 2000. – 202 с. С. 33.

<sup>8</sup> Афанасьев О.В. Творчество как саморазвитие личности / О.В. Афанасьев. – СПб.: Питер, 2000. – 178 с.

<sup>9</sup> Юнг К.Г. Сознание, бессознательное и индивидуация // Структура психики и процесс индивидуации. – М., 1996. – 212 с. С.202.



тому, щоби стати „правильно непристосованими”<sup>1</sup>. Індивідуація, на переконання К.-Г. Юнга, є метою нормального розвитку людини взагалі, адже „цей процес відповідає природному ходу життя, за час якого індивід стає тим, ким він завжди був”<sup>2</sup>. Спрямовується процес індивідуації, на думку К.-Г. Юнга, архетипом Самості, що присутній в душі кожної людини. Актуалізація архетипу Самості переживається, подібно до божественного одкровення й володіє настільки ж могутньою владною силою. Людина, яка ігнорує феномен Самості, що пробудився в ній, піддає своє душевне здоров’я небезпеці, оскільки втрачає цілісність і позбавляється найважливішого регулятора поведінки<sup>3</sup>.

Вважаючи, що головним чинником розвитку індивідуальності є виховання, Є. Степанов наголошує на доцільності введення до наукового обігу саме поняття *виховання індивідуальності*<sup>4</sup>.

Оскільки ефективність виховання індивідуальності залежить від рівня засвоєння нею культурних цінностей, то Н. Крылова розглядає цей процес як „*входження до культури, інкультурації*”<sup>5</sup>. При цьому вона виділяє такі етапи інкультурації: *дошкільне дитинство* (засобом входження в культуру є активна (спонтанна й цілеспрямована) культурна діяльність у формах мистецтва, рольових ігор, предметної актуалізації інтересів, діалогу-спілкування з однолітками та дорослими, вільного фантазійного використання артефактів (у діях та мовленні), інтуїтивного освоєння норм і зразків поведінки й діяльності, інсайтного схоплювання культурних ідей та символів, власної символізації артефактів та ін. Саме на цей етап, підкреслює Н. Крылова, припадає пік дитячої художньої творчості як нічим не обмеженого індивідуального вираження її культурних практик: як у символічних образах – уподібненнях реального світу, так і в „чистих” символах художнього „свавілля”, які дорослі нерідко намагаються придушити, вимагаючи від дитини „реалізму” в малюнках.

У *молодшому шкільному* віці образне схоплювання культурних норм і цінностей поступово витісняється розвитком рефлексії, розмірковувального й критичного ставлення до середовища, оточення й себе самого. Це виявляється у становленні рис індивідуальності, в

---

<sup>1</sup> Юнг К.Г. Проблемы современной психотерапии // Проблемы души нашего времени. – М., 1993. – С. 33.

<sup>2</sup> Юнг К.Г. Об архетипах коллективного бессознательного // Архетип и символ. – М., 1991. – 286. С. 127.

<sup>3</sup> Даниленко О.И. К.Г. Юнг о влиянии культуры на душевное здоровье человека // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2004. – Сер. 6. – Вып. 2. – С. 79-91. С. 87.

<sup>4</sup> *Воспитание индивидуальности: учеб.-метод. пособие* / под ред. Е.Н. Степанова. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 224 с. С. 5.

<sup>5</sup> Крылова Н.Б. Ребёнок в пространстве культуры / Н.Б. Крылова. – М., 2000.

усвідомленні власних інтересів, смаків, вподобань, оцінок. Зміцнюється стійка потреба в автономності душевного життя, в її збереженні. Це – час, коли дитині життєво необхідний власний культурний простір (свій стіл, книжкові полиці, „куточок” чи кімната, які вона не просто обживає, а постійно реконструює). Культурні сенси, інтереси та ідеї, що формуються в дитинстві та ранньому підлітковому віці, багато в чому визначають роботу душі у підлітковий період та професійну індивідуальність особистості вже у зрілому віці. Світовідчуття, бачення й розуміння світу як різноманіття культур, що наповнюються сенсами й символами в дитинстві, розглядається вченою водночас як соціалізуючий та індивідуалізуючий початок інкультурації<sup>1</sup>.

У підлітковому віці (особливо в 15 років) швидко зростають індивідуальні відмінності, що визначають особливості входження підлітка до культури. Поглиблюється автономність його культурного саморозвитку на фоні більш інтенсивних процесів самовизначення й самовираження. Відбувається інтенсивний етап дорослішання. *Без культурних практик, без свідомої культурної діяльності у цій сфері в людини, на переконання Н. Крилової, не може сформуватися ані індивідуальність, ані особистість*<sup>2</sup>. Саме на цьому етапі, впевнена вчена, культурна діяльність особистості тісно пов'язана з підлітковою та молодіжною субкультурою<sup>3</sup>.

Для етапу юнацтва, вважає Н. Крилова, характерним є визначення ситуацій прийняття/неприйняття середовища й складного соціокультурного простору, подолання криз культурного самовизначення й самовираження, набуття досвіду різноманітних культурних практик, знаходження свого місця у соціо-культурному просторі.

Період пізнього юнацтва (18-23/25 рр.) має особливе значення як період найбільш активного розвитку моральних та естетичних почуттів, становлення й стабілізації характеру та оволодіння повним комплексом соціальних функцій дорослої людини (Б. Ананьєв)<sup>4</sup>. До цієї вікової групи належать і студенти професійно-педагогічних навчальних закладів.

---

<sup>1</sup> Коджастирова Г.М. Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 192

<sup>2</sup> Крылова Н.Б. Ребёнок в пространстве культуры /Н.Б. Крылова. – М., 2000. – С. 200.

<sup>3</sup> Там само. – С.200.

<sup>4</sup> Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания /Б.Г. Ананьев. – М., 1977.

*Студентство* – особлива мобільна соціальна група, специфічна спільнота людей, об'єднаних інститутом вищої освіти<sup>1</sup>. Цей період є, за висловом Г. Коджаспірової, „другим періодом юності” (18-25 років), – завершальним у формуванні людини як особистості. За ствердженням психологів, даний період є максимально сприятливим для навчання й професійної підготовки (Б. Ананьєв)<sup>2</sup>, оскільки провідною діяльністю особистості юнацького віку виступає навчально-професійна та перспективно-планувальна (Д. Ельконін, Е. Еріксон). Об'єктом пізнавальної діяльності студентів стають основи наук і професійної діяльності. Це зумовлює пріоритетність розвитку вищих психічних функцій (сприйняття, пам'яті, уваги, мислення тощо), інтелектуально-пізнавальної та особистісної сфер психіки. Новоутворення особистості студента пов'язані зі становленням світогляду, професійних інтересів, а індивідуальні особливості – з концентрацією духовних сил на самопізнанні.

У соціально-психологічному аспекті цей період, за ствердженням І. Зимньої, відзначається найвищим рівнем пізнавальної мотивації, активним „вживанням культури”, високою соціальною й комунікативною активністю особистості, гармонійним поєднанням її соціальної та інтелектуальної зрілості<sup>3</sup>. Це визначається індивідуальними особливостями становлення й структурування інтелекту студента, передусім вербального, що визначає особливу значущість вербально-логічного навчання у розвитку його індивідуальності. Разом з тим, як доведено психологами, наочно-образне мислення продовжує зберігати за собою важливі функції у когнітивній діяльності. Саме цим зумовлена психологічна закономірність, згідно з якою найкраще запам'ятовується інформація, в якій вербальний зміст підкріплюється наочним образом (наочність, образний виклад матеріалу, приклади з життя і художніх творів, цитування висловів авторів та героїв книг і кінофільмів, порівняння розглядуваних на заняттях ситуацій із ситуаціями в художніх творах тощо). При цьому значна увага має приділятися оформленню наочності, врахуванню вимог до розміру зображень і шрифтів, добору кольорів фону і літер, поєднуваності кольорів між собою, їх кількості на зображенні (не більше трьох кольорів водночас) та ін.

---

<sup>1</sup> Коджаспірова Г.М. Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 216.

<sup>2</sup> Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания /Б.Г. Ананьев. – М., 1977.

<sup>3</sup> Зимняя И.А. Педагогическая психология /И.А. Зимняя. – М., 1999.

З позицій гуманістичного, особистісно орієнтованого підходу найбільш ефективною є така організація навчання, за якої основне навантаження покладається не на пам'ять студента, а на його мислення і застосовується дослідницький підхід до засвоєння теорії та професійного самовизначення<sup>1</sup>. А саме такий підхід сприяє розвитку його творчої індивідуальності.

Підвищення рівня культури навчальної діяльності студентів тягне за собою розширення їх поінформованості, стимулює прагнення до творчого освоєння наукових знань, формування практичних умінь і навичок, розвитку самостійності, ініціативності, соціальної активності. Все це сприяє творчій свідомій участі студентів у процесі взаємодії з викладачами ВНЗ як з рівноправними партнерами педагогічного спілкування й суб'єктами навчальної діяльності.

Успішна навчальна діяльність студента залежить, на думку, Г. Коджаспірової, не лише від міри оволодіння ним прийомами інтелектуальної діяльності, а й зумовлюється особистісними параметрами, передусім, стійкою системою його ставлень до оточуючого світу й самого себе. Ми згодні із Г. Коджаспіровою в тому, що найважливішою здібністю, якої набуває студент у ВНЗ, є здібність вчитися, адже вона радикальним чином відбивається на його професійному становленні, визначаючи можливості майбутнього спеціаліста щодо неперервної самоосвіти й професійного самовдосконалення.

Особливо бурхливо у період навчання у ВНЗ відбувається, за результатами наукового дослідження Г. Коджаспірової, розвиток спеціальних здібностей студентів<sup>2</sup>, оскільки вони залучаються до видів діяльності, які є компонентами їхньої майбутньої професійної діяльності. Однією з таких професійно значущих для майбутнього педагога ПТНЗ діяльностей є *педагогічно-мистецька*.

Вважаємо, що з метою виховання творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання їй слід приділяти спеціальну увагу, особливо спілкуванню студентів із мистецтвом та з приводу мистецтва, з'ясуванню його педагогічного потенціалу, адже у ході цієї діяльності, по-перше, розвиваються їхні художні й творчі здібності, які зумовлюють розвиток педагогічних; по-друге, відпрацьовуються професійні уміння та навички майбутніх педагогів

---

<sup>1</sup> Коджаспірова Г.М. Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 16.

<sup>2</sup> Там само. – С. 218.

ПТНЗ, по-третє, формується їх власний арсенал педагогічних засобів, які, застосовуючись у ситуації „якщо б”, дозволяють отримати безліч ефективних варіантів розв’язання педагогічних задач, з яких студент може обрати той, який найбільше відповідає його власній професійній творчій індивідуальності.

За спостереженням вчених, у студентському віці емоційна сфера особистості приходить до врівноваженого стану, заспокоюючись після бурхливого бродіння у підлітковому та ранньому юнацькому періоді. Це зумовлює особливе значення встановлення гуманістичних, психологічно комфортних стосунків між викладачами й студентами. Авторитарний стиль, підкреслений раціоналізм викладачів, дистанційованість від студентів негативно відбиваються на їхній емоційній сфері, міжособистісній взаємодії, що заважає ефективному опануванню ними навчального предмета<sup>1</sup>.

Найголовнішою особливістю студентської молоді дослідники називають *„пошуки себе”, усвідомлення своєї індивідуальності, неповторності, становлення самосвідомості й формування „образу Я-професіонала”*. У ході цього процесу актуалізується прояв найважливіших і нерідко суперечливих потреб юнацького віку у спілкуванні, в усамітненні, у досягненнях тощо<sup>2</sup>. І якщо у реальному житті студенту не завжди вдається задовольнити їх, то залучаючись до мистецтва, він сповна і в різноманітних аспектах реалізує ці потреби. Зокрема, спілкуючись з художнім твором, його героями, автором, іншими з приводу цього твору, самим собою студент поринає в роздуми щодо його змісту та вчинків героїв. Цим роздумам він найкраще піддається насамоті, найчастіше вмикаючи музику, яка відповідає його душевному стану й гармонізує його. Не маючи можливості реалізувати потребу у досягненнях, досягти успіху в певній діяльності, студент знаходить себе у близькому для нього виді художньо-творчої діяльності, що виконує заміщувальну функцію стосовно першої. Завдяки цьому він знову опиняється у ситуації успіху і повертає або зміцнює віру в себе.

У соціологічних дослідженнях О. Семашка студентський вік позначений культуротворчим початком соціокультурних трансформацій молоді, у зв’язку з чим студентство постає як специфічний культурний прошарок суспільства і водночас, особлива соціальна група, яка посідає в суспільстві тільки їй притаманне місце,

---

<sup>1</sup> Коджастирова Г.М. Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 218.

<sup>2</sup> Там само. – С. 218.

зумовлене внутрішньою динамічністю, особливим емоційним станом, характерним для сучасної молоді, спрямованої на набуття соціального професійного і культурного статусу й становища інтелігенції. Вчений переконаний, що „вростання” студентства в стан інтелігенції є напруженим культурним процесом подолання себе „перехідного” й утвердження себе як особистісно-творчого, оновленого і сучасного індивіда<sup>1</sup>.

Серед найважливіших соціально-психологічних рис студентства О. Семашко називає: інтенсивність взаємоспілкування, пошуку змісту життя; ідеальне конструювання дійсності, соціальну передпозицію інтелігенції, досить високий максималізм та критицизм тощо. Він вважає, що увесь комплекс умов і соціального буття студентства виражається в системі його потреб, які характеризуються особливою напруженістю й зумовлюють особливості студентської субкультури:

- потреби духовного і соціального самовизначення, які мають переважне значення;

- пізнавальна потреба, яка є основною, пов'язаною з соціальною навчально-підготовчою функцією студентства;

- потреба в спілкуванні, у зв'язку з колективним характером студентського буття (збіг колективних форм навчання з колективними формами побуту та проведення дозвілля);

- потреба в пошуку сенсу життя, яка тісно пов'язана з моральною потребою в самовдосконаленні та художньо-естетичною потребою, яка має інтегральний характер, оскільки її задоволення сприяє всебічному розвитку особистості, загальному зростанню культури, особливо національної<sup>2</sup>.

Аналізуючи особливості входження до культури студентів педагогічних спеціальностей, І. Зязюн відзначає, що для майбутніх фахівців педагогічного профілю найголовнішим у період їх навчання у вищому закладі освіти є оволодіння складовими компонентами педагогічної майстерності, розвиток необхідних особистісних якостей як інструменту впливу на учнів, підкреслюючи, що цим інструментом має бути душа вчителя – чутлива до іншої людини, гуманна в своїх помислах<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Семашко А.Н. Система и принципы эстетического воспитания студенчества / А.Н. Семашко // Эстетическое воспитание студентов. – М., 1980. – С. 148-151.; Семашко О.М. Соціологія мистецтва: навч. посіб / О.М. Семашко. – К.: Міленіум, 2004. – 300 с.

<sup>2</sup> Там само. – С. 148-151.

<sup>3</sup> Учитель, которого ждуют: Из опыта работы Полтавского пединститута им. В.Г. Короленко / под. ред. И.А. Зязюна. – М.: Педагогика, 1988. – 152 с. С. 5-15.

Погоджуючись із цими твердженнями, ми беремо до уваги й думку О. Гребенюка, який доводить, що процес навчання у вищому педагогічному закладі освіти надає пріоритетної можливості для розвитку тих психічних властивостей і якостей індивідуальності студента, які виявляються об'єктами соціальних впливів у даних умовах. До них вчений відносить передусім, необхідні для навчальної діяльності майбутніх педагогів: здатність до цілепокладання, мотивацію (учіння, досягнення, аффіліацію та інші мотивації), пізнавальні здібності, оволодіння прийомами та способами розв'язання навчальних, виробничих та педагогічних завдань<sup>1</sup>. Крім того, у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін в них розвиваються такі професійно важливі психічні якості, як: рефлексія, самосвідомість, здатність до самооцінки тощо.

Визначальною особливістю студентів–майбутніх педагогів професійного навчання є, на нашу думку, те, що мета діяльності цієї соціальної групи охоплює і матеріальні й духовні аспекти. Адже педагог професійної школи має не тільки виконувати педагогічні функції, але й бути висококласним майстром у певній виробничій галузі. Ця діяльність має характерні, яскраво виражені риси, що визначають аксіологічні установки студента, пов'язані як з процесом навчання у вищій школі, набуттям робітничої професії, так і з отриманням педагогічної освіти.

Для студента – майбутнього педагога професійної школи важливою рисою професійної діяльності є творчість, тому його індивідуальність має бути творчою. Розвиток творчої індивідуальності передбачає розвиток відповідних якостей психіки, передусім, креативності мислення (інтелектуальна сфера), інтелектуальної потреби, прагнення до оригінального, незвичайного (мотиваційна сфера)<sup>2</sup>.

За ствердженням О. Гребенюка, творча індивідуальність студентів педагогічних спеціальностей формується і виявляється в нестандартних способах навчальної діяльності, в оригінальних прийомах оформлення своїх робіт, в незалежній поведінці у навчальних ситуаціях, у схильності до пошукової, дослідницької діяльності, до вільного вибору завдань та способів дій, в ініціативі, продукуванні оригінальних ідей, висловлюванні власних пропозицій,

---

<sup>1</sup> Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности /О.С. Гребенюк. – Калининград, 1995. – 561 с.

<sup>2</sup> Там само. – С. 311.

творчих задумах та ін<sup>1</sup>. Найчастіше ці прояви відбуваються водночас у декількох напрямках: по-перше, у процесі оволодіння загальнонауковими предметами (студент намагається зайняти позицію суб'єкта пізнання, що знаходить своє відображення, наприклад, у прагненні встановити зв'язок матеріалу, що вивчається, з майбутньою професією), по-друге, у процесі професійної теоретичної й практичної підготовки він намагається скласти власне уявлення й виробити власну професійну позицію, змоделювати себе, як педагога, при цьому не прив'язується до теоретичних шаблонів, а створює власну модель себе. Він прагне до власних способів розв'язання навчальних педагогічних задач. При цьому його творча індивідуальність характеризується не просто високою здатністю до навчання, – їй притаманна креативність як властивість психіки в цілому<sup>2</sup>.

Ще однією характеристикою творчої індивідуальності студентів – майбутніх педагогів є, за ствердженням О. Гребенюка, те, що їхні професійно важливі творчі властивості та якості лише починають формуватися й виявлятися<sup>3</sup>. Їх становлення виступає найважливішою ознакою розвитку їхньої творчої індивідуальності в період навчання у ВНЗ. Тому в процесі професійно-педагогічної підготовки їх формуванню слід приділяти особливу увагу, адже саме в умовах навчально-виховної й навчально-виробничої діяльності в студента виникають такі новоутворення психіки та особистості, які є специфічними для його майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Аналіз підходу О. Гребенюка до розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів зумовлює висновок, що вчений, не заперечуючи сприйняття цього процесу як інкультурації особистості, утверджує його розуміння як *формування індивідуальності*, тобто динамічного інноваційного процесу перетворення й саморозвитку особистості<sup>4</sup> під впливом спеціально організованих умов, що відбувається за підтримки педагога.

Визначаючи розвиток творчої індивідуальності як процес її формування, О. Гребенюк вважає його зміною, що становить собою перехід якості від простого до все більш складного рівня

---

<sup>1</sup> Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности /О.С. Гребенюк. – Калининград, 1995. – 561 с. С. 320.

<sup>2</sup> Там само. – С. 338.

<sup>3</sup> Там само. – С. 345.

<sup>4</sup> Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология /А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – М.: Академический Проект, 2004. – 2-е изд., испр. и доп. – 560 с. С. 419.



сформованості, від нижчого до вищого; процес, в якому поступове накопичення кількісних змін детермінує якісні зміни, оновлення, народження нового й відмирання старого<sup>1</sup>. Вчений зазначає: „Коли говорять про розвиток, то мають на увазі зміни біологічного (організм), психічного (індивідуальність) та соціального (особистість) у людині”<sup>2</sup>.

О. Гребенюк протиставляє поняття розвитку як формування індивідуальності та організму людини поняттю виховання як розвитку її соціальних якостей та особистісних властивостей під впливом інших, обґрунтовуючи це тим, що розвиток спрямований на якості, які вже є притаманними індивіду й котрі розвиваються, а виховання виходить з якостей, які індивіду не притаманні, але які існують у культурі й яких він набуває в процесі виховання. У своїй єдності навчання, виховання та розвиток утворюють, на його думку, сутність онтогенезу особистості й результат цілеспрямованої соціалізації індивіда<sup>3</sup>.

Оскільки особистісні та індивідуальні якості доповнюють одна одну, то вчений вважає, що з педагогічною метою необхідно передбачити водночас і розвиток особистості, й розвиток індивідуальності, не протиставляючи їх. При цьому особистісні якості формуються на основі розвитку сфер індивідуальності, отже, щоби виховувати особистість, необхідно розвивати в неї індивідуальні якості: „Вочевидь, розвивати слід те, що вже дано людині й стосовно чого в неї є певні передумови до розвитку (існують природні задатки). Водночас, не всі з них слід розвивати, а деякі навпаки, стиримувати (агресивність). Таким чином, уможливлються ситуації, коли надану від природи властивість слід розвивати лише певною мірою й для певних видів діяльності”<sup>4</sup>. При цьому вчений застерігає педагогів від такого керівництва розвитком індивідуальності, за якого може відбутися її „стирання” (Б. Додонов) або деформація<sup>5</sup>.

Гуманістичний підхід до розвитку індивідуальності полягає, за ствердженням О. Гребенюка, в тому, що вона виступає головною метою даного процесу, а щастя репрезентується молодій особі як свобода вибору й незалежність від громадської думки, умовностей і

---

<sup>1</sup> Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности /О.С. Гребенюк. – Калининград, 1995. – 561 с. С. 10.

<sup>2</sup> Там само. – С. 245.

<sup>3</sup> Там само. – С. 245.

<sup>4</sup> Там само. – С. 250.

<sup>5</sup> Там само. – С. 251.

стереотипів: „Тут поважається право вибору, право на помилку, право на ризик, право на самостійне подолання труднощів”<sup>1</sup>. Це сприяє розвитку в особистості таких якостей, як самостійність, впевненість у собі, опірність труднощам, адекватна самооцінка. В людей, вихованих таким чином, від початку закладена необхідність прийняття самостійних рішень, відсутність тривожності стосовно їх оцінки оточуючими. Але основна їх особливість полягає, на переконання О.Гребенюка, в тому, що вони навчаються цінувати власну індивідуальність і розуміти індивідуальність іншої людини<sup>2</sup>.

Оскільки формування індивідуальності як процес передбачає певну завершеність, остаточну оформленість, то за своєю сутністю цей процес до певної міри збігається зі *становленням індивідуальності*.

Процес *становлення* у філософському сенсі означає момент всезагальної зміни, розвитку явищ, що характеризує їх виникнення та перетворення одного в інше<sup>3</sup>. Важливість становлення підкреслював ще Геракліт, який уявляв дійсність у вигляді вічного плину, що ніколи не зупиняється. У філософській системі Г.Гегеля категорія становлення виступає в якості визначення ідеї, що розвивається, синтезу понять буття й небуття, які він застосовував лише до царини духу, що, на його думку, єдиний з усіх явищ світу може розвиватися.

Сучасні науковці розуміють становлення як момент усілякого розвитку, коли явище вже виникло, але ще повністю не здійснилося, коли його існування ще не можна вважати завершеним і разом з тим, воно вже розпочалося й існує<sup>4</sup>. Становлення характеризує процес формування нового, збагачення його змісту, ускладнення структури, зародження можливостей та перетворення їх на дійсність<sup>5</sup>.

Становлення майбутнього професіонала є, на думку П.Харченко, процесом формування його особистості та народження її індивідуальності внаслідок змін у його особистісному і професійному розвитку<sup>6</sup>.

Стосовно проблеми становлення творчої індивідуальності майбутнього педагога професійної школи цей процес передбачає, на

---

<sup>1</sup> Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности /О.С. Гребенюк. – Калининград, 1995. – 561 с. С. 257.

<sup>2</sup> Там само. – С. 260.

<sup>3</sup> Становление // Краткий словарь по философии / под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. – 4- изд. – М.: Политиздат, 1982. – 431 с. С. 327.

<sup>4</sup> Там само. – С. 327.

<sup>5</sup> Там само. – С. 327.

<sup>6</sup> Харченко П.В. Розвиток особистості педагога-музиканта як умова становлення його професіоналізму / П.В. Харченко // *Мистецтво у розвитку особистості*: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с. С. 75-92. С. 80.

наше переконання, *виявлення* індивідуальних творчих, спеціальних і педагогічних здібностей та творчих можливостей студентів, а також *сприяння* майбутнім педагогам у їх вдосконаленні в процесі професійної підготовки, що має спричинити якісні зміни у *змісті та співвідношенні компонентів їхньої творчої індивідуальності*, результатом чого стане *формування її своєрідності*, відмінності від інших та *підвищення активності і якісного рівня її прояву* в спілкуванні, навчально-виховній роботі, ситуаціях професійної діяльності та інших життєвих ситуаціях.

Порівняно з процесом *розвитку творчої індивідуальності*, процес її *становлення* характеризується відносною завершеністю, оскільки можна говорити про нього як про такий, що вже відбувся (наприклад, професійне становлення фахівця). Водночас, розвиток творчої індивідуальності це – відкритий процес невинного її самовдосконалення, який не має меж („нема межі досконалості”) і ніколи не завершується. Тому нам видається більш доцільним вживати поняття „становлення” у контексті професійного зростання майбутнього педагога ПТНЗ („професійне становлення”), а поняття „розвиток” – у контексті самоактуалізації його творчої індивідуальності.

Ми погоджуємося з Л. Лузіною в тому, що процес професійного становлення педагога як творчої індивідуальності є „розвитком у кожному своєрідності й неповторності, розширенням можливостей самопрояву”. Цей процес „є суперечливим і складним: з одного боку – це соціалізація особистості, тобто наслідування соціального досвіду, професійна освіта, досягнення певного рівня „як усі”, з іншого – індивідуалізація. Разом узяті вони становлять діалектичну єдність й головну умову виникнення нової якості, якою є творча індивідуальність”<sup>1</sup>.

Оскільки процес набуття й утвердження людиною своєї індивідуальності є тривалим і складним й нагадує за своїм характером сходження до вершини (а точніше, – до себе, до свого Я, як до вершини власної особистості), то в основі ряду гуманістично орієнтованих теорій розвитку особистості (А. Маслоу, Р. Мея, К. Роджерса, В. Франкла та ін.) утвердилося розуміння розвитку індивідуальності як *сходження* до неї. Згідно із ним, людина як цілісне природне утворення протягом всього життя знаходиться у

---

<sup>1</sup> Лузина Л.М. Формирование творческой индивидуальности учителя в педагогическом вузе: [монография] / Л.М. Лузина. – Ташкент: ФАН, 1986. – 96 с. С. 94.

процесі розкриття своїх потенційних можливостей через їх усвідомлення<sup>1</sup>. На думку Ю. Орлова, цей процес є неможливим без „сходження” особистості до свободи, без якої неможливе її становлення як індивідуальності. Для цього, на думку вченого, необхідні такі умови:

- 1) усвідомлення свободи як необхідної умови розвитку індивідуальності;
- 2) розвинена особистість як одна з умов свободи людини даного типу культури;
- 3) здатність до контролю та усвідомлення своїх емоцій, що підвищує рівень свободи людини;
- 4) залежність міри свободи від рівня задоволеності людини виконанням обов’язку (чим більше задоволення отримує вона від виконання обов’язку, тим більш вільною вона є);
- 5) контроль та керування потребами;
- 6) пізнання й усвідомлення усіх сенсів, притаманних людині<sup>2</sup>.

Розвиваючи останню ідею, Г. Коджаспірова, називає умовою й наслідком сходження людини до індивідуальності розширення сенсу її життя<sup>3</sup>.

У концепції *педагогічної підтримки* (О. Газман)<sup>4</sup> розвиток творчої індивідуальності розглядається як процес формування „свободоздатної особистості”, її індивідуальний саморозвиток. *Гідна людини мета виховання – розвиток її як вільної індивідуальності, що розуміється не як самодостатність, незалежність кожного від усіх, а як така свобода, що реалізується через відповідальне служіння іншим, виявляється у зв’язках з іншими людьми*<sup>5</sup>.

Для досягнення особистістю означеної мети їй необхідна педагогічна підтримка, яка розуміється О. Газманом як „система педагогічної діяльності, що розкриває особистісний потенціал людини, передбачаючи допомогу учням, педагогам, батькам у подоланні соціальних, психологічних, та особистісних труднощів, процес спільного з вихованцем визначення його власних інтересів, цілей, можливостей та шляхів подолання перешкод (проблем), які заважають йому зберегти свою людську гідність та самостійно

---

<sup>1</sup> Харченко П.В. Розвиток особистості педагога-музиканта як умова становлення його професіоналізму // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с. С. 82.

<sup>2</sup> Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности / Ю.М. Орлов. – М., 1991. – С. 46.

<sup>3</sup> Коджаспірова Г.М. Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 284.

<sup>4</sup> Газман О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании / О.С. Газман. – М., 1986.

<sup>5</sup> Коджаспірова Г.М. Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 259-260.

досягати бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, образі життя”<sup>1</sup>. Свободу особистості вчений розглядає як *мету* (внутрішня свобода волі, моральний закон у собі), як *процес* (задоволення потреб, інтересів, запитів, реалізації творчих здібностей) та як *умову* самовтілення свободи розвитку індивідуальності як саморозвитку.

Таким чином, проблема становлення особистості у педагогіці підтримки виступає як проблема індивідуального саморозвитку, а педагогічний процес як суб’єкт-суб’єктні стосунки, співробітництво, співтворчість педагога й вихованця, в яких домінує рівний, взаємовигідний обмін особистісними сенсами й досвідом.

Предметом підтримки у молодій особі стають її здібності до рефлексії, альтруїзму, вільного вибору, прийняття самостійного й відповідального рішення, самоконтролю й самоорганізації, тобто до всього того, що актуалізує її досвід та допомагає позитивній, соціально значущій ціннісній самореалізації.

Педагогічна підтримка (й пов’язані з нею піклування та захист) проявляються зовнішньо – як система спільних з вихованцем дій щодо розв’язання його проблем та конфліктів, гальмування й зняття негативних впливів оточення, а внутрішньо – як реалізація цінностей, прийнятих у якості основи міжособистісних стосунків (емпатії, розуміння, прийняття, співробітництва)<sup>2</sup>.

Позитивно оцінюючи даний підхід, хочемо все ж відзначити його узагальненість, через яку з поля зору випадають чинники та засоби реалізації педагогічної підтримки. Тому, обираючи його у якості теоретичної основи виконаного дослідження, вважаємо за необхідне конкретизувати цей підхід, виявивши педагогічні можливості мистецтва у розвитку творчої індивідуальності особистості, що характеризують рівень її „свободоздатності”.

По-перше, як стверджує О. Газман, педагогіка підтримки спрямована на створення умов для розв’язання проблем самим вихованцем і саме в той момент, коли для нього це є життєво важливим. Її основою є розуміння та прийняття особливостей саморозвитку дитини як реалізації її життєвих потреб. Але, оскільки не усі життєві потреби дитини є позитивно спрямованими і не усі вони можуть бути негайно задоволеними, то, за нашим припущенням,

---

<sup>1</sup> Газман О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании /О.С. Газман. – М., 1986.

<sup>2</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология /Г.М.Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 260.

можна (і навіть педагогічно доцільно) замінити ряд реальних ситуацій саморозвитку на відображені у мистецьких творах. Тоді процес оволодіння їх сенсами не буде таким болючим і не міститиме психологічного перевантаження, яке нерідко створюють ситуації вибору. Він буде здійснювати виховний і розвивальний вплив у більш спокійній психологічній атмосфері, але рішення, цінності, які актуалізуватиме цей вплив, будуть інтеріоризовані внаслідок емоційної децентрації, викликані ідентифікацією з героями художнього твору, а отже – матимуть реальний виховний та розвивальний вплив.

Іншим слабким місцем цієї концепції є, на нашу думку, відсутність творчої спрямованості такого розвитку, який розуміється автором переважно як адаптація особистості до ситуацій, що створюються педагогами, а не на їх перетворення, реалізації власного бачення цих ситуацій, їх переконструювання тощо. У підготовці майбутнього педагога професійного навчання такий підхід є, на нашу думку, недостатньо продуктивним, оскільки він не повною мірою забезпечує можливості щодо розвитку їхньої творчої індивідуальності. Хоча нам імпонують такі ідеї педагогіки підтримки, як створення дружнього середовища педагогічної взаємодії, що стане комфортною й сприятливою для розкриття потенціалу вихованця в його спробах розв'язати проблеми й подолати труднощі. Співробітництво, що виступає головним механізмом такої взаємодії, реалізується у спільному з вихованцем пошукові конкретних способів дії, у забезпеченні умов для вибору й самостійного прийняття ним рішення на основі стимулювання його різноманітних здібностей та рефлексії, самоаналізу й самоконтролю і, якщо це необхідно, трансформації ціннісних орієнтацій. Водночас, оскільки останній процес є дуже складним, то він вимагає такого виразного педагогічного впливу, який справить враження на вихованців, стане засобом педагогічного вибуху, що зруйнує їхні негативні цінності й стане основою заміни їх на цінності педагогічні чи загальнолюдські. Тому просто бесід, розмов, що впливають на інтелект вихованця, тут замало. Ефективний вплив на нього може бути здійснено лише через його емоційно-почуттєву сферу. Найкращим засобом цього впливу є мистецтво, яке, за висловом Ф. Шіллера та Й.В. Гете, здійснює інколи більш сильний вплив на особистість, ніж закон та релігія, оскільки, будучи позбавленим імперативності останніх і не нав'язуючи нічого особистості ззовні, виходить з її потреб та інтересів, з того, що хоче

вона і на прийнятній для неї мові формує нові сенси, з якими особистість не може не погодитися (свідченням тому є той факт, що книги змінюють світоглядні цінності людини).

Модель освіти, яка відповідає парадигмі педагогіки свободи, принципово відрізняється від звичних підходів до формування та розвитку особистості. Педагог, який її реалізує, від початку не прагне вести вихованця за собою, керувати його розвитком, а намагається ніби слідувати за ним, створювати умови для його самовизначення, самоідентифікації й самореалізації, підтримувати його у здійсненні своєї самості, допомагати у розв'язанні власних проблем<sup>1</sup>. У цьому близькість даної теорії до інших людиноцентричних концепцій вільного виховання, сутність яких висловила Е. Кей у тезі „Йдучи від дитини”. Така модель підтримуючої педагогічної взаємодії виключає тиск педагога, що незмінно супроводжується неприйняттям вихованцем його педагогічних цілей, вольову протидію їм.

Умовами забезпечення педагогічної підтримки О. Газман визначає наступні:

1. Згода вихованця на допомогу й підтримку (а краще, його прохання у них: „Допоможи мені це зробити самому”(М. Монтессорі)).
2. Спирання на наявні сили й потенційні можливості особистості й віра у них („Ти це можеш”, „Я вірю в тебе”).
3. Орієнтація на здатність вихованця самостійно долати перешкоди (але при цьому, на нашу думку, слід враховувати, щоб ці перешкоди були посильними для конкретного вихованця).
4. Спільність, співдія, співробітництво (вважаємо, що найвищим їх рівнем є співтворчість, яку слід додати до переліку означених умов).
5. Конфіденційність (анонімність).
6. Доброзичливість та безоцінність (з останнім не можемо погодитися, оскільки схвальна емоційна оцінка і є якраз виявом доброзичливості).
7. Безпека, захист здоров'я і прав, людської гідності (крім того, вважаємо важливим також психологічний комфорт

---

<sup>1</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология /Г.М.Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 261.

і створення атмосфери творчого горіння, оскільки тільки безпека й емоційний спокій ще не забезпечують руху вперед, не заохочують до вияву та розвитку творчих здібностей. Хоча, будучи впевненим у ціннісному ставленні до своєї гідності, людина більш вільно виявляє творчу індивідуальність).

8. Реалізація принципу „Не нашкодь” (лише цього, на нашу думку замало, оскільки цей принцип може означати педагогічну бездіяльність. Краще – „підтримай, допоможи”). Крім того, у педагогічній взаємодії зі студентами – майбутніми педагогами професійного навчання слід застосовувати, на наше переконання, принцип самостійності, який передбачає довіру до їхніх педагогічних і професійних можливостей, що реалізуються у різних ситуаціях професійної підготовки майбутніх фахівців).
9. Рефлексивно-аналітичний підхід до процесу та результату навчання, виховання, розвитку й саморозвитку особистості<sup>1</sup>.

Визначаючи *етапи педагогічної підтримки*, О. Газман поділяє їх на:

1. *Діагностичний* – фіксація факту, сигналу проблемності, проектування умов діагностики передбачуваної проблеми, встановлення контакту з вихованцем, вербалізація постановки проблеми (проговорювання її із самим учнем), спільна оцінка проблеми з точки зору значущості її для дитини.
2. *Пошуковий* – організація спільно з вихованцем пошуку причин виникнення проблеми/труднощів, погляд на ситуацію збоку (прийом „очима дитини”).
3. *Договірний* – проектування дій педагога й вихованця (розподіл функцій та відповідальності за розв’язання проблеми), налагоджування договірних стосунків та укладання договору в будь-якій формі.
4. *Діяльнісний*:

---

<sup>1</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология /Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 261.



а) діє вихованець: з боку педагога – схвалення його дій, стимулювання, звернення уваги на успішність самостійних кроків, заохочення ініціативи;

б) діє педагог: координація дій спеціалістів у навчальному закладі та поза ним, пряма невідкладна допомога вихованцеві.

5. *Рефлексивний* – спільне з вихованцем обговорення успіхів та невдач попередніх етапів діяльності, констатація (фіксування) факту розв'язуваності проблеми або переформулювання утруднення; осмислення педагогом та вихованцем нового досвіду життєдіяльності<sup>1</sup>.

Цінність педагогіки підтримки полягає, на нашу думку, в тому, що вихователь не нав'язує своїх цілей вихованцеві, а робить його цілі своїми. Ця педагогіка спрямована на те, щоб допомогти вихованцеві пізнати себе, відчувати свою унікальність та неповторність, реалізувати власну індивідуальність, вибудувати власний життєвий шлях та способи його освоєння<sup>2</sup>.

З прагненням до свободи, пов'язує розвиток індивідуальності у сфері громадянської освіти й Г. Філіпчук, який вбачає мету даного процесу у вихованні в людини особистої гідності й самоповаги, рівноправності у стосунках з людьми, розвиток її індивідуальної свідомості, самостійності поглядів і думок. Сприятливими передумовами для формування свідомої індивідуальності, здатної до осмислення свого суспільного обов'язку, до продукування нових ідей та протидії асоціальним й аморальним проявам у різних сферах життєдіяльності громадянського суспільства, вчений вважає критичне мислення особи, її небайдужість до морально-етичних, політичних, професійних, соціальних явищ у суспільстві, підвищену реактивність на соціокультурне середовище, а головне – *формування в особистості потреби у розвитку*, оскільки лише завдяки їй людина збагачується духовно й професійно, стає спроможною впливати на інші індивідуальності, створюючи оптимальне середовище для їх соціальної активності<sup>3</sup>.

Проаналізувавши описані вище підходи у контексті нашого дослідження, ми дійшли висновку, що *„сходження” людини до власної творчої індивідуальності є процесом розгортання її індивідуальних сутнісних сил та особистісних потенціалів у ході*

---

<sup>1</sup> Коджастирова Г.М. Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 261-262.

<sup>2</sup> Там само. – С. 262.

<sup>3</sup> Філіпчук Г. Громадянське суспільство: освіта, етнокультура, етнополітика: [монографія] /Г. Філіпчук. – Чернівці: Зелена Буковина, 2002. – 488 с. С. 457-459.

*активного самозвернення.* Цей процес є складним і тривалим й тому поділяється на ряд етапів. Для кожної людини їх кількість та тривалість – свої, й на кожному етапі індивідуальність можна уявити за допомогою сукупності ознак та ступеня їх вираженості, що об'єднуються у відповідному рівні її розвитку.

Аналізуючи підходи науковців до визначення етапів розвитку творчої індивідуальності, слід звернутися передусім до концепції Дж.Г. Міда, який розкрив у ній загальні механізми становлення цієї інтегрованої системної якості особистості. Згідно з нею, розвиток індивідуальності відбувається у три стадії:

1. *Імітація* – на цій стадії діти копіюють поведінку дорослих, не обов'язково приймаючи її; вони розуміють поведінку як виконання певної ролі й починають в іграх приміряти ці ролі на себе.

2. *Перехід від однієї ролі до іншої* сприяє розвитку в них здібності надавати своїм думкам та діям тих самих значень, яких надають їм інші (конкретні) члени суспільства. У процесі цієї взаємодії в дитини формуються два взаємопов'язані аспекти „Я”: „Я-сам” (I) та „Я-мене” (me). „Я-сам” є реакцією, відгуком дитини як суб'єкта діяльності на інших людей та суспільство в цілому. „Я-мене” – це її „Я”-концепція як об'єкта самосприйняття, рефлексії. Остання утворюється на основі того, як дитину оцінюють референтні особи. „Я-сам” думає про „Я-мене” й реагує на нього так само, як і на інших людей. У міру того як діти розігрують різні ролі у своїх іграх, вони поступово створюють та розвивають ту частину своєї особистості, яка виражена поняттям „Я-мене”. Кожен раз, коли вони дивляться на себе очима когось, вони практикуються в корекції враження про себе.

3. *Стадія набуття соціальної ідентичності.* Засобом для цього є передусім, колективні ігри, в ході яких дитина привчається розпізнавати очікування стосовно неї не просто окремої людини, а цілої групи. Ці атитьюди й очікування формують певний набір установок, що приписуються деякому узагальненому „іншому” – безособовій людині зі сторони, що уособлює суспільну думку. Діти оцінюють свою поведінку за стандартами з точки зору „узагальненого іншого”.

Іншу класифікацію етапів розвитку індивідуальності пропонує М. Рожков, згідно із концепцією якого, цей процес неможливий поза розвитком особистості й охоплює такі стадії, як:

- 1) *індивідуальна проблематизація особистості стосовно вибору виду діяльності;*

- 2) *індивідуальне самовизначення особистості за можливими видами діяльності та особистісно прийнятними варіантами участі в ній;*
- 3) *залучення особистості до соціальної діяльності під керівництвом педагога на основі: усвідомлення нею мети діяльності та співставлення особистих цілей; набуття досвіду діяльності; емоційної привабливості діяльності;*
- 4) *рефлексії процесу діяльності та власної участі в ній з наступною корекцією процесу в обраному напрямі;*
- 5) *досягнення власне стану включеності особистості до соціальної діяльності.*

Кожен з цих етапів процесу розвитку індивідуальності є залежним від іншого. Спрямованість цієї залежності може бути як послідовною, так і зворотною. Послідовна залежність етапів відбувається у випадках поєднуваності специфіки діяльності й специфіки особистості. У протилежному випадку відбувається „повернення” на початковий етап.

Якщо говорити про розвиток творчої індивідуальності педагога, то ми погоджуємося із С. Смирновим у тому, що найважливіше місце в ньому посідає саморозвиток, який передбачає такі етапи, як:

- 1) усвідомлення педагогом себе як творчої індивідуальності;
- 2) орієнтація на досягнення педагогічного ідеалу;
- 3) визначення своїх професійно-особистісних якостей, що потребують вдосконалення й коригування;
- 4) розробка довготривалої програми саморозвитку;
- 5) її самореалізація;
- 6) самооцінка й самокорекція<sup>1</sup>.

Реалізація означених етапів уможлиблюється, на переконання Г. Філіпчука, за умов оволодіння педагогом здатністю самостійно формулювати завдання щодо саморозвитку й виробляти стратегію і тактику їх реалізації; здобувати необхідну професійну інформацію та оперувати нею у зв'язку з розв'язанням теоретичних і практичних завдань; отримувати нові знання, необхідні для досягнення проміжних цілей; шукати нові засоби вирішення освітніх завдань<sup>2</sup>.

Визначаючи етапи розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога у процесі його професійно-педагогічної

---

<sup>1</sup> Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / под ред. С.А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – М.: Академия, 2001. – 512 с. С. 109-111.

<sup>2</sup> Філіпчук Г. Громадянське суспільство: освіта, етнокультура, етнополітика: [монографія] / Г. Філіпчук. – Чернівці: Зелена Буковина, 2002. – 488 с. С. 110-111.

підготовки, спрямованої на вдосконалення його творчих здібностей та здатності до самоактуалізації, С. Гільманов пропонує таку їх класифікацію:

*Перший етап* – це “педагогічна робінзонада”, що відбувається у ситуації “спільного перебування з учнями і виконання із ними певної роботи”. Прикладами таких ситуацій є перші дні літньої табірної зміни, виконання молодим вчителем вперше функцій класного керівника, початок роботи у студентському загоні тощо. Емпірична даність цих ситуацій здійснює сильний вплив на емоції педагога, примушуючи його мислення працювати у певному спрямуванні, мобілізуючи його індивідуальний досвід та творчий педагогічний потенціал. І якщо цей потенціал у вчителя є, то вихід із ситуації він знайде. Тоді спільна діяльність, спілкування, стосунки, що склалися у нього з вихованцями, фіксуються у його свідомості як професійні цінності.

Упродовж *другого етапу* розвитку творчої індивідуальності педагога відбувається усвідомлення ним цілей професійно-педагогічної діяльності, формується досвід організації дій, зорієнтованих на досягнення цих цілей, народжується власне “педагогічне бачення”, авторська педагогічна система, що охоплює способи і засоби планування, контролю й аналізу означених дій, виробляється педагогічна “Я-концепція”.

*Третій етап* – це період самореалізації, коли індивідуальність педагога стає фактором його життєдіяльності й коли про нього вже можна сказати: “Він – вчитель, і завдяки цьому є цікавим”. У цей час творча індивідуальність педагога виявляється в його відкритості проблемам, у перших проявах педагогічної мудрості, у постійному творчому невдоволенні. Суб’єктивно він переживає свою діяльність як *свободу внутрішніх можливостей*, усвідомлюючи при цьому, в чому він поки ще є недосконалим, що йому слід у зв’язку із цим змінити в собі. У ході третього етапу реалізується діалектична єдність індивідуалізації та професіоналізації педагога як процесів розвитку двох рівнозначних сторін його особистості, однаково важливих для успішної професійно-педагогічної діяльності<sup>1</sup>.

Аналізуючи етапи розвитку творчої індивідуальності педагога, О. Булатова особливо наголошує на важливості *початкового етапу*, який передбачає самовиховання, стимулювання усвідомлення

---

<sup>1</sup> Гільманов С. Творческая индивидуальность педагога // Народное образование. – 1999. – № 1-2. – С.200 – 203.

педагогом своєї унікальності й значущості, прийняття ним гуманістичних установок (у першу чергу, прийняття себе та інших такими, як вони є), розвиток уяви, потреби та здатності до творчості. Це дозволяє йому подолати стереотипи звичних дій, формує свободу сприйняття, закладає фундаментальну потребу бути активним суб'єктом власного життя, відчувати себе творцем, несхожим на інших та значущим для них. Так, на думку вченої, зароджується творча індивідуальність педагога, розвиваються його змістовні духовно-емоційні контакти з дітьми<sup>1</sup>.

Філософами і науковцями доведено, що творча індивідуальність виникає й розвивається лише у взаємодії суб'єкта зі специфічними творчими формами людської діяльності<sup>2</sup>.

*Основою* її становлення виступає ідеал особистості (іншої людини, героя художнього твору, Я-ідеального), який виконує оцінну, прогностичну та мотиваційно-цільову функції, стає для людини стимулом, що спонукає її до активної діяльності щодо досягнення цього ідеалу в процесі саморозвитку й самовдосконалення. Узгодження цього ідеалу з індивідуальними особливостями особистості й зумовлює формування в неї творчої індивідуальності.

*Рушійною силою* цього процесу виступають суперечності<sup>3</sup>, які становлять собою субстанціональну єдність протилежностей між реальним і бажаним станом розвитку творчої індивідуальності й детермінують її зміни.

*Передумовами розвитку творчої індивідуальності* є потреби і мотиви, які створюють підстави для подолання суперечностей між свідомістю й почуттями людини; її обов'язком і правом; бажаннями й можливостями; наявними можливостями й новими потребами; засвоєними способами мислення й діяльності та необхідними для розв'язання завдань в умовах сучасної соціокультурної ситуації тощо<sup>4</sup>. Ці суперечності вчені-психологи розглядають як джерело активності людини, спонуки до мобілізації її сил на оволодіння новими знаннями і способами поведінки, спрямованими на творче

---

<sup>1</sup> Булатова О.С. Педагогический артистизм: учеб. пособие / О.С. Булатова. – М.: Изд. центр „Академия”, 2001. – 240 с. С. 18.

<sup>2</sup> Горовая В.И., Антонова Н.А., Харченко Л.Н. Творческая индивидуальность учителя и её развитие в условиях повышения профессиональной квалификации: монография / В.И. Горовая, Н.А. Антонова, Л.Н. Харченко. – Ставрополь: Сервисшкола, 2005. – 144 с. С. 45.

<sup>3</sup> *Противоречие* // Энциклопедический словарь: В 2-х т. / гл. ред. Б.А. Введенский. – М.: Советская энциклопедия, 1964. – Т. 2. – 736 с. С. 263.

<sup>4</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология / Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 241.

переконструювання самої ситуації та саморозвиток особистості як суб'єкта діяльності, унікальної творчої індивідуальності<sup>1</sup>.

Конкретизуючи визначені вченими рушійні сили розвитку творчої індивідуальності, ми вважаємо найбільш важливими з них для становлення цієї інтегрованої якості в майбутнього педагога професійної школи суперечності:

- між вимогами, що висувуються суспільством до нього як до творчої індивідуальності та його здатністю задовольняти цим вимогам;
- між його потенційним та наявним творчим потенціалом;
- між бажаним та реальним рівнем розвитку творчої індивідуальності в студентів професійно-педагогічних навчальних закладів;
- між значним потенціалом професійно-педагогічної підготовки у розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів ПТНЗ та реальним станом його реалізації в діяльності професійно-педагогічних закладів освіти;
- між можливостями мистецтва у розвитку творчої індивідуальності особистості й нерозумінням його педагогічного потенціалу педагогами й студентами професійно-педагогічних навчальних закладів;
- між недостатнім рівнем розвитку творчої індивідуальності в студентів професійно-педагогічних навчальних закладів та значними потенційними можливостями щодо його підвищення у процесі їхньої професійної підготовки, здійснюваної на основі мистецтва.

Крім цього, важливою внутрішньою суперечністю, що виступає рушійною силою розвитку творчої індивідуальності педагога професійного навчання виступають, з одного боку, процеси його соціалізації, тобто наслідування соціального досвіду й набуття професіоналізму, з іншого – індивідуалізації, тобто розвитку його неповторності й унікальності<sup>2</sup>.

Окрім означених суперечностей, *джерелом і передумовами розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів ПТНЗ* ми вважаємо наявність в них природних обдарувань, здібностей, а після цього – появу потреби в їх самоактуалізації, породженої системою

---

<sup>1</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология /Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 119.

<sup>2</sup> Заболотская О.А. Воля в становлении индивидуальности студента: монография / О.А. Заболотская. – Херсон: Айлант, 2005. – 240 с. С. 23.

цілепокладання, особистісних сенсів та відповідною „мотивацією зростання”<sup>1</sup> як потребою вищого рівня, пов’язаною з природженим бажанням людини актуалізувати свій потенціал (А. Маслоу). Ця потреба у саморозвитку детермінує народження внутрішнього світу людини, формування її “Я-концепції”<sup>2</sup>.

У пошуках детермінант розвитку творчої індивідуальності вчені послуговуються різними, нерідко протилежними підходами. Зокрема, прибічники теорії психоаналізу вбачають джерело розвитку в несвідомому. Наприклад, З. Фрейд називає його рушійними силами лібідо та інстинкт агресії, які, сублімуючи сексуальну й руйнівну енергії, зумовлюють появу різних форм активності, найвищою з яких є творча діяльність<sup>3</sup>. На відміну від нього, Г. Коджаспірова вважає, що рушійні сили зростання творчої індивідуальності знаходяться не поза особистістю, а у ній самій<sup>4</sup>. Тому сенс виховної діяльності педагога вона вбачає не у формуванні людини за заданими, нехай навіть і культурними зразками та еталонами (обмеженість такого підходу відзначав і Л. Толстой), а в допомозі їй у розкритті та розвитку особистісного потенціалу, прийнятті й освоєнні нею власної свободи та відповідальності за життєві вибори, в її самореалізації<sup>5</sup>.

Розвиток творчої індивідуальності має свої внутрішні закономірності, внутрішню логіку й механізми<sup>6</sup>, які, на переконання Л. Мільто, за своєю сутністю, є механізмами постійного відтворення індивідуальністю самої себе<sup>7</sup>.

Одним з найефективніших механізмів творчого розвитку Р. Штайнер вважає *творчість* на основі метаморфоз, адже вона надає людині змогу переживати процеси у русі, тобто, у взаємозв’язку форм, які з часом все більше сприймаються як єдність: „багато залежить від того, чи усвідомлює людина себе у розвитку, тобто чи

---

<sup>1</sup> Коджаспірова Г.М. Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 282.

<sup>2</sup> Харченко П.В. Розвиток особистості педагога-музиканта як умова становлення його професіоналізму // Мистецтво у розвитку особистості: монографія /за ред, передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с. С. 84.

<sup>3</sup> Левчук Л.Т. Психоаналіз: історія, теорія, мистецька практика /Л.Т. Левчук. – К.: Либідь, 2002. – 255 с.

<sup>4</sup> Коджаспірова Г.М. Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 241.

<sup>5</sup> Там само. – С. 241.

<sup>6</sup> Горбенко С.С. Історія гуманізації музичної освіти. – Кам’янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2007. – 348 с. С. 124.

<sup>7</sup> Мільто Л.О. Технології розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога // Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології: монографія / В.П. Андрущенко, С.О. Сисоєва, Н.В. Гузій та ін. / за ред. С.О. Сисоєвої, Н.В. Гузій. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – 183 с. С. 153.

може вона нині на основі власної біографії проектувати й творити своє майбутнє”<sup>1</sup>.

Значну увагу механізму творчості приділяє також психолог Я. Пономарьов, який вважає її „взаємодією, що веде до розвитку психологічних якостей особистості”<sup>2</sup>. На думку вченого, центральною ланкою психологічного механізму творчості є здатність до самостійних дій (ініціатива особистості). Зважаючи на це С. Сисоева обгрунтувала чотири закони творчості, в яких розкрила її процесуальні особливості, що виявляються в такому впливі творчого процесу на результат, за якого відбуваються не лише зміни об’єкта, а й зміни самого суб’єкта творчості<sup>3</sup>. Згідно зі сформульованим С. Сисоевою третім законом педагогічної творчості (закон взаємозумовленості розвитку суб’єктів педагогічного процесу), „у творчості людина виступає не лише як суб’єкт пізнання, а й водночас як творець самої себе, своєї творчої сутності; наслідком творчості є творення, формування людини-митця, яка відчуває потяг до самовдосконалення і до вдосконалення оточуючого середовища; в процесі творчості реалізуються творчі можливості індивідуальності й здійснюється їх розвиток”<sup>4</sup>.

У контексті нашого дослідження цінними є ідея А. Маслоу, який пов’язував здатність до „первинної творчості” з естетичною орієнтацією особистості, її допитливістю й спонтанністю, а також думка А. Кестлера, який був переконаний, що для творчої активності необхідно мати „живу інтуїтивну уяву для нових ідей, які не виводяться дедуктивно, але утворюються засобом *артистичної творчої уяви*”<sup>5</sup>. Усе це, на нашу думку, свідчить на користь існування кореляційних зв’язків між художньо-естетичним і творчим розвитком особистості.

Іншим психологічним механізмом, що детермінує розвиток творчої індивідуальності, виступають, на думку вчених, *індивідуалізація* та *самоідентифікація*, адже потреба людини в індивідуальному особистісному просторі, прагнення до встановлення

---

<sup>1</sup> Бодак К.-Д. Органический дизайн / Архитектура и антропософия / сост. и отв. ред. А. Соколина. – М.: Изд-во КМК, 2001. – 268 с. С. 226.

<sup>2</sup> Пономарёв Я.А. Психология творчества / Я.А. Пономарёв. – М.: Наука, 1976. – 304 с.

<sup>3</sup> Сисоева С. Основы педагогики творчества: учебник / С.О. Сисоева. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с. С.88-89.

<sup>4</sup> Там само. – С.86.

<sup>5</sup> Цит. за: Налчаджян А.А. Некоторые психологические и философские проблемы интуитивного познания / А.А. Налчаджян. – 1972. – С. 250.



його меж спрямована на визначення й підтримку особистої суверенності та ідентичності особистості<sup>1</sup>.

Наступним психологічним механізмом розвитку творчої індивідуальності є *самовизначення* як процес та результат вибору особистістю власної позиції, цілей та засобів самоздійснення у конкретних умовах та обставинах життя; основний механізм набуття і прояву людиною свободи<sup>2</sup>. Займаючи власну позицію, передбачаючи своє майбутнє, усвідомлюючи свої реальні досягнення та недоліки, людина прагне до самовдосконалення засобом власної діяльності, спілкування з іншими людьми. Вона виступає як *суб'єкт власного розвитку*, який визначає свою життєву програму. В неї виникає потреба у самовдосконаленні, у побудові себе як особистості, індивідуальності. А розширення меж власних можливостей є, на думку С. Савелової, управлінням розвитком, яке можна описати формулою:

*”Самовизначення + Самоподолання”.*

Самовизначення слід, на думку вченої, розуміти як встановлення внутрішніх обмежень на власну діяльність, й водночас, як розширення меж власних можливостей, спрямованих на реалізацію задумів, здійснюваних у межах прийнятих обмежень, а самоподолання зумовлене усвідомленням неспівпадіння Я-ідеального та Я-реального, боротьбою мотивів, подоланням недоліків через організацію діяльності й поведінки<sup>3</sup>.

Сутність процесу самовизначення полягає в актах виявлення та утвердження індивідуальної позиції у проблемних ситуаціях, коли людина опиняється перед необхідністю альтернативного вибору й повинна приймати екзистенційні чи прагматичні рішення.

Результатом процесу самовизначення є вихід людини на цілі, напрями й способи активності, адекватні її індивідуальним особливостям, й на формування її духовної самоцінності, здатності через цілепокладання самобутньо й самостійно реалізовувати своє природне й космічне призначення.

Ситуація самовизначення, а не просто вибору з альтернатив, самовизначення як руху у засадах своїх дій, справ та діянь може розглядатися, на думку С. Савелової, як своєрідна одиниця творчого

---

<sup>1</sup> Скоромная Ю. . Субъективная готовность к материнству как психологический феномен: автореф дис.... канд. психол. наук: 19.00.13. – М.: Московский открытый социальный университет (институт), 2006. – 31 с.

<sup>2</sup> Савелова С.Б. Самоопределение // Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 893-894.

<sup>3</sup> Там само. – С. 893.

процесу розвитку особистості, критерієм ефективності якого виступає, на її переконання, рівень самоуправління людини, прояв її творчої індивідуальності.

Концептуальна схема самовизначення описана вченою як рух у чотирьох смислових просторах: ситуативному, соціальному, культурному та екзистенційному. Пошук засад для рішень у проблемній ситуації, залежно від типу самовизначення, може розгортатися: як ситуативна поведінка, керована обставинами (ситуативний простір); як соціальна дія, детермінована локальною метою (соціальний простір); як рефлексія власної діяльності й надання їй статусу „справи”, що вписується у деяку культурну традицію (культурний простір); як рефлексія буття й, відповідно, рух у вічних цінностях та питаннях (екзистенційний простір)<sup>1</sup>. Послідовна рефлексія дій, діяльності, буття виступає у схемі в якості способу самовизначення, спонукою до якого слугують: оцінювання результатів ситуативної поведінки, аналіз продуктів та наслідків самотійної діяльності, встановлення обмежень на власні задуми в процесі рефлексії їх реалізації. Крім того, рефлексія слугує засобом інтенсифікації інтелектуальних функцій (мислення, розуміння, мислекомунікації, миследії)<sup>2</sup>.

У сфері освіти разом із процесом передачі знань, умінь і навичок відбувається водночас процес передачі способів самовизначення. Сучасна освіта стає нині тією сферою, в якій створюються прецеденти та зразки самовизначення<sup>3</sup>. Воно покладається сьогодні в основу інноваційної педагогіки, що веде до такого типу освіти, який утверджує творчу індивідуальність її суб'єктів. Розкриття сфери можливого вільного самовизначення суб'єктів освіти дозволяє, за ствердженням Г. Коджаспирової, одного боку, показати рух людини на шляху до духовного сходження, більш повного прояву індивідуальності; з іншого – позначити зразки педагогічної дії, що є характерними для тієї чи іншої освітньої ситуації. Зумовлює й супроводжує цей перехід від зовнішньої детермінації до внутрішньої зумовленості індивідуальної свідомості та поведінки, на переконання вченої, свобода як акт людської активності – свідомості, прозріння, творчості<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Савелова С.Б. Самоопределение // Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 894.

<sup>2</sup> Там само. – С. 894.

<sup>3</sup> Там само. – С. 894.

<sup>4</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология /Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 97.

Іншим важливим психологічним механізмом розвитку творчої індивідуальності є *самосвідомість*, що є переживанням людиною єдності й специфічності свого „Я” як автономної сутності, наділеної думками, почуттями, бажаннями, здатністю до дії. Це переживання охоплює процеси самопізнання, самоідентифікації, самовизначення.

Зовнішньо воно проявляється як система самооцінок та оцінок інших (явних чи неявних), що покладається в основу заданої моделі пізнавальних та соціальних дистанцій, яка дозволяє суб’єкту визначати своє місце у системі зв’язків та відносин, що складаються поза ним як у теоретичному, так і в практичному їх зрізі, а також виробити механізми самоствердження у світі й самозахисту від світу, що визначають індивідуальні якості особистості. Це винесення себе й своєї свідомості назовні доповнюється й фундується зверненням індивіда до самого себе, спрямованістю свідомості на себе, тобто „всередину”.

Самосвідомість є усвідомленням власних ціннісно-символічних засад, межових сенсів, що задають „мене”, „мої знання”, „мої можливості” відносин із самим собою. У самосвідомості „Я” пізнає себе й свою свідомість, оцінює своє знання.

Таким чином, самосвідомість є єдністю самопізнання, емоційно-ціннісного ставлення до себе, самоорієнтації та саморегулювання соціальних суб’єктів, що проявляється в їхній поведінці, діяльності й спілкуванні<sup>1</sup>.

Визначаючи механізми розвитку індивідуальності, О.Гребенюк виокремлює в якості найважливішого з них *інтеріоризацію*, яка веде до перетворення загальнолюдських цінностей і суспільних уявлень на вищі психічні функції людини як індивідуальності. Згідно із культурно-історичним підходом Л. Виготського, „усіляка функція в культурному розвитку дитини з’являється на сцену у двох планах: спочатку – соціальному, потім – психологічному, спочатку між людьми як категорія інтерпсихічна, потім усередині дитини, як категорія інтрапсихічна”<sup>2</sup>. Але, зазначає О. Гребенюк, перехід ззовні всередину трансформує сам педагогічний процес, який змінює індивідуальність, її структуру й функції. Тому найбільш перспективною педагог-науковець вважає таку модель педагогічного впливу, яка вичленовує соціальні (пізнавальний, поведінковий та ін.)

---

<sup>1</sup> Абушенко В.Л. Самосознание // Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 894.

<sup>2</sup> Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности /О.С. Гребенюк. – Калининград, 1995. – 561 с. С. 365.

аспекти та інтегрує їх зі сферами індивідуальності. Наприклад, компонентами морального виховання є, за О. Гребенюком, такі, як: 1) моральні знання; 2) моральні відносини, оцінки; 3) моральні переживання; 4) морально-вольові устремління; 5) моральний вибір цілей і засобів; 6) вдосконалення моральних вчинків; 7) проектування в себе самого моральних якостей особистості.

Погоджуючись із сукупною характеристикою компонентів морального розвитку особистості, хочемо зауважити, що цей процес набуде більшої дієвості тоді, коли початковим компонентом його будуть не знання, а почуття, які до певної міри трансформують алгоритм цього процесу, надавши йому наступного вигляду: 1) емоції й почуття; 2) моральні переживання; 3) моральні відносини й ставлення, оцінки; 4) моральні знання; 5) морально-вольові устремління; 6) вдосконалення моральних вчинків; 7) проектування в себе самого моральних якостей особистості. Адже знати, що потрібно, чого слід прагнути й бажати цього, реально прагнути до цього – це зовсім різні речі. Нові мотиваційні утворення виникають, на наше переконання, не в процесі засвоєння, а в процесі переживання, або проживання їх. Цей процес відбувається в реальному житті людини тоді, коли він супроводжується яскравими емоціями. Тому ми згодні з О. Гребенюком, що розвиток мотиваційної сфери ніколи не відбувається поза емоційною сферою<sup>1</sup>. Свідченням тому є висновок наукової психології, що той предмет (ідея, мета, відношення тощо), який тривалий час насичувався позитивними емоціями, перетворюється на самостійний мотив<sup>2</sup>.

Механізм розвитку творчої індивідуальності О. Гребенюк схематизує таким чином: знаходячись у зоні актуального розвитку (ЗАР) вихованець перебуває в полоні своїх актуальних потреб (ЗАП), він не усвідомлює свого майбутнього. Завдання педагога полягає в тому, щоби ввести вихованця в майбутнє, у зону його потенційних потреб (ЗПП):

Зона актуальних потреб (нинішнього дня), зумовлених бажаннями, інтересами – те, чого хоче вихованець	Зона потенційних потреб (завтрашнього дня) – надзавдання, те, чого прагне педагог
--	---

<sup>1</sup> Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности /О.С. Гребенюк. – Калининград, 1995. – 561 с. С. 427.

<sup>2</sup> Там само. – С. 430.

Для цього педагог має обрати відповідні засоби розвитку творчої індивідуальності, серед яких:

- спеціальні завдання, спрямовані на розвиток сфер їхньої психіки;
- спеціальні ситуації, що стимулюють саморозвиток індивідуальності;
- творчі самостійні роботи, спрямовані на розвиток креативних компонентів індивідуальності;
- навчальне співробітництво<sup>1</sup>.

Узагальнення підходів до визначення *сутності розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога* дозволило нам сформулювати власне його визначення з урахуванням особливостей професійно-педагогічної діяльності та професійної підготовки майбутнього педагога ПТНЗ.

Ми розглядаємо цей процес як *неперервне особистісне, професійне і творче зростання, в якому актуалізуються й набувають могутнього поштовху до неперервного самовдосконалення усі його сутнісні сили й потенціали, що визначають його неповторність та унікальну цінність як педагога-митця.*

Серед *закономірностей розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів* слід, на нашу думку, назвати такі:

1. Становлення якостей і властивостей творчої індивідуальності майбутніх педагогів ПТНЗ зумовлюється, з одного боку, його внутрішнім потенціалом, з іншого – взаємодією з викладачами, соціальним і професійним середовищем, молодіжною субкультурою, сучасним інформаційним простором, мистецтвом тощо.
2. Чим більш гармонійним буде загальнокультурний, творчий і професійний розвиток майбутнього педагога ПТНЗ, тим більш вільною й творчою буде його індивідуальність.
3. Розвиток творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів буде відбуватися більш ефективно, якщо зорієнтуватиметься на зони її найближчого розвитку (тобто, на ті психічні функції, якості і здібності які вже мають певний рівень сформованості й готові до подальшого зростання).

---

<sup>1</sup> Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности /О.С. Гребенюк. – Калининград, 1995. – 561 с. С. 500.

4. Розвиток творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання залежить від рівня засвоєння ним загальнолюдської, національної й базової професійної культури та їх гармонізації.
5. Процес розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання набуде оптимального характеру, якщо студент виступатиме не об'єктом, а суб'єктом професійно-педагогічної підготовки.
6. Розвиток творчої індивідуальності майбутнього педагога ПТНЗ залежить від рівня творчої спрямованості процесу його професійно-педагогічної підготовки.

Тому *стратегія розвитку творчої індивідуальності* студентів професійно-педагогічних навчальних закладів має розроблятися з урахуванням необхідності уведення їх від однаковості й спрямування на діяльність у своєму стилі, наданні можливості виконувати „сродну працю” (за Г. Сковородою), використовуючи при цьому *засоби*, найбільш зручні в роботі й відповідні провідній репрезентативній системі майбутнього педагога ПТНЗ.

Ми повністю погоджуємося з Я. Корчаком, що найефективнішим *засобом* розвитку особистості є самостійно набуті й пережиті нею знання<sup>1</sup>. Водночас, вважаємо важливими засобами її розвитку також педагогічно доцільну організовану взаємодію учня чи студента з педагогом та однолітками, їхнє діалогічне спілкування.

Втім, коли йдеться про розвиток індивідуальності, то головним його засобом цілий ряд вчених називає *життєвий шлях особистості*, адже „індивідуальність людини завжди тією чи іншою мірою відображає її біографію, той життєвий шлях, який вона пройшла” (Е. Голубева)<sup>2</sup>. Конкретний історичний розвиток кожної людини здійснюється, на переконання С. Рубінштейна, в міру того, як вона проходить свій індивідуальний життєвий шлях, і, фактично, виявляється формуванням та розвитком її індивідуальності<sup>3</sup>, оскільки в ході онтогенетичного розвитку та життєвого шляху людини відбувається, за Б. Ананьєвим, прогресуюча індивідуалізація організму та особистості людини, яка охоплює усі рівні цього розвитку (як молярні, так і молекулярні)<sup>4</sup>. Отже, життєвий шлях є

---

<sup>1</sup> Корчак Я. Избранное / Януш Корчак // пер. с польск. П.Я. Подольской. – К.: Радянська школа, 1983. – 528 с.

<sup>2</sup> Голубева Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность /Э.А. Голубева. – Дубна: Феникс+, 2005. – 512 с. С. 30.

<sup>3</sup> Рубинштейн С.Л. Способности // Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1946.

<sup>4</sup> Ананьев Б.Г. Избр. психол. труды. – М.: Педагогика, 1980. – Т.1. – С. 177.

історією формування й розвитку особистості у певному суспільстві, розвитку людини як сучасника певної епохи й однолітка певного покоління<sup>1</sup>.

Здійснюючи дослідження, ми обрали за головний засіб розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання мистецтво, оскільки воно володіє унікальною здатністю вміщувати у невеликому за обсягом творі увесь життєвий шлях особистості, яскраво окреслити поворотні моменти в долі людини, які радикально вплинули на становлення її індивідуальності. Завдяки цій здатності мистецтво залучає до свого контексту читача, глядача чи слухача й, здійснюючи на нього сильний емоційний, катарсизуючий вплив, стимулюючи бурхливу гру його фантазії, впливає на різні складові його індивідуальності.

Індивідуалізуючий вплив мистецтва посилюється ще й тим, що особистість має свободу вибору улюбленого виду мистецтва, художнього стилю, автора, твору мистецтва та художнього образу, який найбільшою мірою відповідає її творчій індивідуальності і на основі яких вона формує у своїй свідомості ідеал, до якого прагне, індивідуалізуючи його у своїй особистості.

*Принципами розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання засобами мистецтва ми вважаємо:*

1. *Принцип цінності особистості*, що полягає у визнанні самоцінності особистості кожного студента, незалежно від його статусу у групі та рівня прояву творчої індивідуальності.
2. *Принцип унікальності особистості* – виявляється у визнанні неповторності індивідуальності кожного студента, його здібностей і, відповідно, в утвердженні необхідності побудови навчально-виховного процесу, зорієнтованого на максимальний розвиток цієї сутнісної системної інтегративної якості. За такого підходу не особистість підганяється під одну з існуючих у суспільстві соціальних ролей, а ролі обираються під конкретну особистість, максимально підлаштовуються під кожного студента.
3. *Принцип активності особистості* передбачає визнання творчої активності рушійною силою розвитку творчої

---

<sup>1</sup> Коджастирова Г.М. Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 281.

індивідуальності студентів, джерелом пробудження в них творчого потенціалу<sup>1</sup>.

4. *Принцип пріоритетності розвитку творчої індивідуальності* полягає в розгляді цього процесу як провідної ланки у структурі професійної підготовки майбутнього педагога професійного школи, за якої навчання, виховання й професіоналізація визнаються засобами цього розвитку, а не кінцевими цілями цієї підготовки, базисом для розвитку творчої індивідуальності студентів.
5. *Принцип єдності потенційного та актуального у розвитку творчої індивідуальності студентів* професійно-педагогічних навчальних закладів, згідно з яким необхідно враховувати не лише вже існуючі, але й потенційні їхні якості, ті природні творчі особливості, які ще не проявилися. Оскільки, як зазначають вчені-психологи, людину характеризує не лише те, ким вона є, але й те, ким вона хоче стати, до чого вона активно прагне (С. Рубінштейн)<sup>2</sup>, „ресурс розвитку людини закладений у ній самій” (К. Роджерс)<sup>3</sup>. Це стосується не тільки характеристик наявного змісту внутрішнього світу й діяльності майбутніх педагогів професійного навчання, але й того, що є сферою їхнього можливого розвитку: цілей, прагнень, ідеалів, а також об’єктивних перспектив і можливостей розвитку в них творчої індивідуальності<sup>4</sup>.
6. *Принцип врахування індивідуально-типологічних особливостей студентів, їхнього індивідуального художньо-творчого й професійно-педагогічного досвіду, орієнтації на зони найближчого розвитку та провідний вид їхньої діяльності*, що передбачає передусім, врахування спроможності майбутніх педагогів професійного навчання адекватно розуміти мистецький твір, інакше його використання у процесі розвитку творчої індивідуальності

---

<sup>1</sup> Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 335 с.; Шапар В.П. Психологічний тлумачний словник /Віктор Шапар. – Х.: Прапор, 2004. – 640 с. С. 79.

<sup>2</sup> Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии /С.Л. Рубинштейн. – М.: Учпедгиз, 1946.

<sup>3</sup> Rogers C.R. A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.) Psychology: A study of science / C.R. Rogers. – New York: McGraw-Hill. – Vol. 3. – pp. 184-256.

<sup>4</sup> Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учебник / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; под ред. С.А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – М.: Академия, 2001. – С. 109.



унеможливиться. У зв'язку з цим відбувається ретельний відбір та класифікація навчальних завдань, відповідно до індивідуального темпу навчання, розвитку й здібностей кожного студента, що дозволяє обрати зручний для нього темп навчання, рівень складності засвоюваного матеріалу (за В. Беспальком). Крім того, кожний студент за підтримки викладача може визначити індивідуальну зону розвитку його творчої індивідуальності та розробити індивідуальну програму й траєкторію його здійснення засобом обраного ним домінантного різновиду мистецтва.

7. *Принцип забезпечення суб'єктності учасників навчально-виховного процесу* передбачає, по-перше, орієнтацію на внутрішню (інтерес, усвідомлення суб'єктивної значущості), а не на зовнішню (оцінка, заохочення, уникнення покарання) мотивацію професійної підготовки (зробити процес навчання захоплюючим, цікавим, а тому – приємним і „легким”); по-друге, свободу вибору студентом сфер докладання творчих зусиль у процесі організації його професійної підготовки, усієї його життєдіяльності.
8. *Принцип емоційно-ціннісної орієнтації навчально-виховного процесу*, що забезпечується єдністю логічних та емоційно-почуттєвих, ірраціональних його складових внаслідок впливу мистецтва на формування гуманістичних особистісних і професійних цінностей майбутніх педагогів ПТНЗ, вироблення в них стійкої гуманістичної, творчої професійно-педагогічної спрямованості, за якої домінуючими мотивами професійної діяльності стають не матеріальні, а духовно-творчі (отримання задоволення від спілкування з учнями, досягнення творчого, артистичного рівня у своїй та учнівській діяльності, можливості якнайповнішої самореалізації тощо).
9. *Принцип життєвої та сценічної правди* (за К. Станіславським: „Не вірю!”), що полягає в єдності у педагогічній дії (передусім, мовленнєвій) логосу, етосу й пафосу, коли студенти, оцінюючи отриману від педагога інформацію, або стверджуються у своїх поглядах, позиціях, переконаннях („Вірю!”), або заперечують („Не вірю!”) чи коригують їх. Переконуючись у правоті сказаного вони

формують свою власну систему поглядів на світ, суспільство, педагогічну практику тощо.

Означені принципи зумовлюють *завдання розвитку творчої індивідуальності* майбутнього педагога професійної школи засобами мистецтва:

1. Створення внутрішніх та зовнішніх умов для розкриття, прояву й розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів; задоволення їхніх потреб в інформації, активності, творчій діяльності різними засобами, серед яких особливе місце відводиться мистецтву й художній творчості.
2. Формування почуття психологічної захищеності, створення психологічного комфорту та творчої атмосфери на заняттях та у навчальному закладі взагалі.
3. Надання кожному студентові можливості самоствердження у найбільш цікавих для нього напрямках, видах та формах професійно значущої художньо-творчої діяльності, в якій максимально розвиваються його здібності, можливості та реалізуються інтереси й творчі схильності.
4. Формування емоційно-естетичного поля позитивної почуттєвості (М. Лещенко) та спільної творчої діяльності педагога і студентів на основі принципів педагогіки співробітництва.

Результатом реалізації означених завдань буде усвідомлення майбутніми педагогами професійного навчання унікальності себе й свого життя і формування в них здатності, відчуваючи свою неповторність, самим будувати власне майбутнє, щоб якомога повніше розкрити свої можливості й виявити свою творчу індивідуальність. А це, як зауважує О. Гребенюк, вимагає як розуміння самого себе й активного ставлення до свого життя, так і „надання суспільством можливостей для самостійного вибору цілей та засобів життєдіяльності, формування культури індивідуального життя й досягнення високого рівня самоуправління і творчості як найважливіших характеристик розвиненої творчої індивідуальності”<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности /О.С. Гребенюк. – Калининград, 1995. – 561 с. С. 14.

## Висновки до розділу 2

Узагальнення соціологічних, психологічних та педагогічних наукових праць з проблеми дослідження, а також практичне вивчення особливостей професійної індивідуальності педагогів ПТНЗ дозволило з'ясувати сутність і структуру творчої індивідуальності педагога професійного навчання.

Ми розглядаємо її як найвищий рівень розвитку його особистості; системне цілісне утворення, що характеризує особливості її творчих процесів, індивідуальних, особистісних і професійних якостей; спеціальних, педагогічних і творчих здібностей, стилю професійно-педагогічної діяльності й спілкування, її творчий потенціал, що виявляється в оригінальності й суспільній значущості результатів його творчої професійно-педагогічної діяльності.

Високорозвинена творча індивідуальність педагога ПТНЗ характеризує найвищий рівень його професійно-педагогічної діяльності, який ґрунтується на міцних підвалинах педагогічної майстерності, репрезентує вільну й натхненну його педагогічну творчість і є за своєю сутністю педагогічним мистецтвом.

У контексті нашого дослідження творча індивідуальність розглядається як критерій педагогічної майстерності педагога ПТНЗ, яка визначається нами як адекватний, максимально повний прояв педагогом свого індивідуального потенціалу, його творчої самореалізації в професійній діяльності, що забезпечує високий кінцевий результат в плані створення аналогічних умов для прояву індивідуальності учнів, їх самореалізації у навчальній діяльності.

Для педагога професійного навчання педагогічна майстерність є формотвірним чинником, який, надаючи педагогічної спрямованості його професійній майстерності, забезпечує цілісність і повноцінність його професійно-педагогічної майстерності як сукупності своєрідно поєднаних індивідуально-психологічних, соціально-психологічних та професійних якостей, що забезпечують досягнення ним високого рівня самоорганізації професійно-педагогічної діяльності на рефлексивній основі та свободу вияву його творчої індивідуальності.

Розглядаючи рівні професійно-педагогічної майстерності педагога ПТНЗ у взаємозв'язку й взаємозалежності з мірою прояву в ній його творчої індивідуальності, ми здійснили спробу уточнити розроблену представниками полтавської школи педагогічної майстерності І. Зязюна класифікацію її рівнів, виокремивши в якості

основних із них: *потенційний* (коли майбутній педагог, маючи педагогічні, творчі й художні здібності, ще не усвідомлює їх, оскільки ще не випробував у професійно-педагогічній діяльності свій творчий потенціал, не „відкрив” для себе свою творчу індивідуальність); *елементарний рівень* (коли в нього наявні найнеобхідніші знання з педагогічної майстерності, елементарні уміння педагогічної діяльності, але, він ще боїться діяти самостійно й творчо, виявляти свою творчу індивідуальність, вважаючи, що більш надійно діяти за шаблоном, зразком, вказівкою); *базовий рівень* (коли в педагога вже сформовано базові педагогічні знання, вміння й навички і за сприятливих педагогічних умов він достатньо вдало їх реалізує, виявляє елементи творчості; у найбільш підготовлених ним фрагментах навчально-виховного процесу, у типових педагогічних ситуаціях реалізує свій власний підхід, своє власне бачення, в яких епізодично проявляється його творча індивідуальність); *досконалий (компетентнісний) рівень* (коли педагог проявляє професійну компетентність у розв’язанні навчально-виховних і професійно-виробничих завдань, діє впевнено, адаптивно за будь-яких умов, доречно і вправно користується навчально-методичним забезпеченням, ТЗН, має свою стратегію професійно-педагогічної діяльності. Його творча індивідуальність виявляється переважно як індивідуальні відмінності, фрагментарні чи епізодичні прояви несхожості у професійній поведінці та діяльності); *творчий рівень* (коли педагог вільно виявляє творчість у навчально-виховному процесі, створює власну педагогічну систему, демонструє свій індивідуальний стиль професійно-педагогічної діяльності, репрезентує власну творчу індивідуальність у навчально-виробничому процесі як відмінності у професійній поведінці, спілкуванні та діяльності, що стійко зберігаються упродовж тривалого часу як індивідуальна система способів, засобів та технології професійно-педагогічної діяльності); *мистецький рівень* (коли педагог працює не просто творчо, а з натхненням, з переважанням мажорного тону, може заразити своїх вихованців своєю творчою енергією, фасилітувати розкриття їхньої творчої індивідуальності. На цьому рівні педагогічної майстерності він максимально розкриває й самореалізує власну творчу індивідуальність, виявляючи педагогічний артистизм, „випромінюючи”, як актор потужну позитивну енергію, яка захоплює вихованців і водить їх в енергетичне поле позитивної почуттєвості

педагога. Він є максимально вільним та естетичним у своїх діях не стільки тому, що усвідомлює, що так робити найбільш доцільно, а тому, що вже на рівні підсвідомості в нього діють естетичні критерії („красиво-некрасиво”), він довіряє своїй інтуїції, яка, базуючись на превіреному й підтвердженому педагогічному досвіді та професіоналізмі, ніколи не підводить його. Педагог „відпускає” себе, перестаючи контролювати кожен свій крок, він вже діє як митець у творчому пориві, довільно, але логічно поєднуючи елементи змісту навчальної дисципліни, відповідно до педагогічної ситуації й перетворюючись для учнів на ідеал – приклад для наслідування й найвищий взірець. Творча індивідуальність такого педагога виявляється як неповторність і самобутність його особистості у професійній діяльності, як індивідуальний професійний світогляд, нерідко, як індивідуальний варіант професійного типу особистості педагога. Це відбувається внаслідок того, що індивідуальні відмінності стійко охоплюють собою сферу особистості викладача.

Досягти рівня педагогічного мистецтва може кожен студент професійно-педагогічного навчального закладу, адже воно виявляється не лише у вільному володінні навчальним матеріалом і вмінні його подати учням, а в такій організації професійно-педагогічної діяльності, коли педагог переживає натхнення, інсайт, відчуття свободи і своїх безмежних творчих можливостей, коли він є „артистом” у своїй справі, який виконуючи на високому професійному рівні свою діяльність, отримує задоволення від цього процесу і виходить з навчального заняття, окрилений переживанням свого успіху та успіху своїх вихованців.

Вершиною педагогічного мистецтва є високорозвинена, яскрава творча індивідуальність педагога як інтегральна єдність унікально сполучених у ньому індивідних, особистісних, професійних і творчих якостей, що визначають його індивідуальний стиль професійної діяльності, неповторний педагогічний почерк та сукупність обраних ним педагогічних засобів, які утворюють його творчу лабораторію й зумовлюють формування його власної педагогічної школи.

Творча індивідуальність педагога професійного навчання є складним, багатоструктурним утворенням, ієрархізованим за рівнями, що описують її основні компоненти, починаючи від індивідуальних конституційних якостей – і завершуючи цілісними інтегральними характеристиками. Модель представлено нами у вигляді побудови, в основу якої покладено, як базовий, конституційний рівень, що

характеризує тілесні прояви творчої індивідуальності. Кожен наступний рівень поступово ускладнюється, відображаючи сутність педагога як індивіда, особистості, суб'єкта і підводячи до вершини побудови, що є інтегральним рівнем творчої індивідуальності, який на якісно вищій основі поєднує в собі усі попередні рівні.

1. *Конституційний (тілесний)* рівень характеризує природу й міру генетично зумовлених конституційних (біологічних, організмичних) та психофізіологічних індивідуальних відмінностей педагога професійного навчання, а також їх взаємозв'язки і сприяє виявленню особливостей морфофункціональної асиметрії мозку та способу перекодування інформації.
2. *Індивідний* рівень репрезентує індивідуально-психологічні особливості особистості педагога ПТНЗ, зумовлені генетично, і сприяє виявленню своєрідності її темпераменту, психічних процесів (когнітивних, емоційно-вольових), здібностей і задатків.
3. *Особистісний* рівень дає уявлення про його соціально зумовлені якості особистості, характер, ціннісні орієнтації, особистісну й професійну спрямованість, ставлення до оточуючого світу, своїх учнів, професії взагалі й сприяє виявленню його характерологічних, особистісних і професійних якостей.
4. *Суб'єктний* рівень розкриває сутність педагога професійного навчання як суб'єкта власної творчої професійно-педагогічної діяльності, сприяє виявленню механізмів її самодетермінації й способів самореалізації у ній його особистості. Виявляється в його Я-концепції, самосвідомості, самотутності, самодіяльності й самоактуалізації.
5. *Інтегральний* рівень об'єднує в собі характеристики усіх попередніх рівнів і втілює це якісно нове утворення у складних, інтегрованих компонентах творчої індивідуальності, якими є творчий потенціал (ТП) педагога професійного навчання та його індивідуальний стиль професійно-педагогічної діяльності (ІСПІД).

Якщо кожен з компонентів моделі представити у вигляді прямої координатної вісі й відкласти на ній узагальнені показники розвитку певного типу якостей і властивостей творчої індивідуальності, то вийде фігура, форма якої буде відповідати профілю індивідуальності педагога професійного навчання, відповідно до розробленої нами структури.

У сучасній науковій літературі розгляд проблеми розвитку творчої індивідуальності відбувається з позицій *індивідуації* (К.Г. Юнг), *„виховання індивідуальності”* (Є. Степанов), *„інкультурації особистості”* (Н. Крилова); *формування індивідуальності* (О. Гребенюк, Л. Мільто, О. Морозов, Д. Чернилевський), *„становлення індивідуальності”*, *„сходження до неї”* (Ю. Орлов), *„плекання духовно-творчої індивідуальності”*, (С. Шефель), *„творіння творців”* (О. Афанасьєв).

Проаналізувавши існуючі підходи до визначення сутності й механізмів розвитку творчої індивідуальності, ми дійшли висновку, що стосовно майбутнього педагога професійного навчання цей процес слід розуміти як „сходження” його до власної творчої індивідуальності, розгортання його індивідуальних сутнісних сил та особистісних потенціалів у ході активного самозвернення. ***Розвиток творчої індивідуальності майбутнього педагога ПТНЗ*** – це поглиблення унікальності його особистості на основі вдосконалення його творчих здібностей; перетворення його на самотутню, неповторну, самоефективну особистість, здатну повністю самореалізувати себе і зробити свій внесок у розвиток суспільства, в якому вона живе.

Цей процес є складним і тривалим й тому поділяється на ряд етапів. Для кожного конкретного педагога їх кількість та тривалість є різними й на кожному етапі його індивідуальність можна уявити за допомогою сукупності ознак та ступеня їх вираженості, що об’єднуються у відповідному рівні її розвитку.

Результатом розвитку творчої індивідуальності педагога професійного навчання буде усвідомлення ним унікальності себе й свого життя і формування в нього здатності, відчуючи свою неповторність, самому реалізувати власне майбутнє, щоб якомога повніше розкрити свої можливості, виявити свою творчу індивідуальність та сприяти розвитку творчої індивідуальності своїх учнів.

## **РОЗДІЛ 3.**

# **ТЕОРЕТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МИСТЕЦТВА У РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ**

У розділі здійснено теоретичний аналіз сутності мистецтва як художньо-творчої діяльності, здатної визначальною мірою впливати на розвиток творчої індивідуальності; визначено його соціальні функції з наступною екстраполяцією їх у площину професійної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ; обгрунтовано значення мистецтва як ефективного чинника і засобу розвитку творчої індивідуальності особистості; викладено концептуальні засади педагогіки мистецтва як фундаментальної основи розвитку творчої індивідуальності студентів педагогічних закладів освіти.

### **3.1. Мистецтво як процес і результат художньої творчості**

У філософії й науці існує велика кількість визначень мистецтва, проте, усі вони зводяться до визнання його, по-перше, формою суспільної свідомості та сферою творчої людської діяльності, спрямованою на об'єктивоване в художніх образах осмислення світу й оцінку місця людини в ньому, а по-друге, процесом і результатом художньої творчості митців, у якій актуалізується їхня особистість і знаходить своє втілення й вираження їхня творча індивідуальність.

Якщо відштовхуватися від твердження філософів, що наслідком будь-якої творчості (матеріальної чи духовної) є творення, формування людини-митця, яка відчуває потяг до самовдосконалення і до вдосконалення оточуючого середовища<sup>1</sup>, то тим більше, на наше переконання, цьому сприятиме мистецтво, яке як процес і результат художньої творчості, володіє потужними й невичерпними можливостями впливу на становлення творчої індивідуальності, залучених до нього людей. Підтвердженням цьому є слова В. Роменця, що „найвище вираження своєї індивідуалізації людина знаходить у творчій діяльності, передусім, художній творчості”<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості /С.О. Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с. С. 89-90.

<sup>2</sup> Роменець В.А. Творчість, індивідуальність, комунікація // Роменець В.А. Психологія творчості. – 3-тє вид. – К.: Либідь, 2004. – 288 с. С.122.



Остання визначається у довідкових виданнях як один з напрямів творчої діяльності, яка відбувається у галузі мистецтва й спрямовується на створення естетичних цінностей<sup>1</sup>. У широкому розумінні – це творчість за законами краси, що притаманна тією чи іншою мірою всім видам продуктивної людської діяльності (а особливо, на наше переконання – педагогічній – як мистецтву педагогічної дії). У концентрованій же своїй якості вона знаходить своє вираження у створенні витворів мистецтва, хоча, як зазначає С. Гольденрихт, не обмежується його різновидами, що виражають різні форми художньої свідомості, а охоплює всі галузі матеріально-практичної діяльності й поступово набуває універсального характеру.

Як відомо, творчість людини виявляється у різних сферах діяльності, що стало основою для створення психологічної класифікації її видів: наукова, технічна, художня (або, за класифікацією В. Кременя, науково-технічна, соціальна й художня)<sup>2</sup>. Останнім часом цей перелік доповнився новими видами творчості: ігровою, навчальною, комунікативною, ситуативною, військовою, літературною, музичною, управлінською тощо, які розглядаються вченими як прикладні види творчості<sup>3</sup>.

Порівнюючи наукову й технічну творчість із художньою, М. Каган зазначає, що в їх процесі відбувається постійне, без принципових втрат, перекодування інформації, що робить продуктивним застосування у них технологічного підходу. У художній же творчості виключно технологічний підхід є неможливим, оскільки мистецькі твори, на відміну від усіх інших, вимагають естетичного переживання як невід'ємного базового компонента художнього сприймання<sup>4</sup>. Художня творчість, на відміну від інших видів творчої діяльності, є образним „упередженням” відображенням об'єктивного світу художником, зумовленим передусім суб'єктивними чинниками.

Наприклад, Ф. Шіллер вважав художню творчість грою пізнавальних здібностей людини. Дж. Гетделс, Ф. Джексон та Л. Кюбі уподібнювали її до вільної гри уяви, яка має багато спільного з дитячими іграми. Г. Гегель провідну роль у художній творчості

---

<sup>1</sup> *Творчество художественное // Эстетика: словарь / под общ. Ред. А.А. Беляева и др. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с. С.344-346.*

<sup>2</sup> *Кремень В.Г.* Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К.: Грамота, 2005. – 448 с. С. 50.

<sup>3</sup> *Морозов А.В., Чернилевский Д.В.* Креативная педагогика и психология. – М.: Академический Проект, 2004. – С. 51-52.

<sup>4</sup> *Каган М.С.* Человеческая деятельность. Опыт системного анализа / М.С. Каган. – М., 1974. – С. 190.

відводив свідомості, А. Бергсон – інтуїції. А. Шопенгауер розглядав її з позицій волюнтаризму, вважаючи, що творчість – це діяльність, яка розкриває неусвідомлені й некеровані процеси спонтанної активності особистості.

У теорії психоаналізу механізми художньої творчості розуміються як свого роду „заступні утворення”, в яких первинні потяги та емоції шляхом сублімації знаходять часткове задоволення у замаскованій символічній формі<sup>1</sup>. Джерелом мистецької творчості, за З. Фрейдом, є невдоволені бажання людини, які він розглядає у ланцюгу її станів – інстинкт, потяг, поклик<sup>2</sup>. Сутність мистецького твору, він вбачає у фантазії. У зв’язку з цим завдання митця, на його переконання, полягає в тому, щоб за її допомогою створити „штучний світ”. У статті „Поет і фантазія” психолог проводить паралель між митцем і дитиною, яка грається: „Поет робить те ж саме, що й дитина, яка грається, він створює світ, до якого ставиться дуже серйозно, тобто вносить до нього багатство захоплення, водночас він різко відмежовує його від дійсності”<sup>3</sup>.

У праці „Основи психологічної теорії у психоаналізі” З. Фрейд розробляє ідею фантазії й оцінює митця як людину, яка „спочатку відвертається від дійсності, тому, що неспроможна примиритися з необхідністю відмовитися від задоволення своїх бажань, а потім відкриває їм простір у царині фантазії. З цього світу фантазій вона знаходить зворотний шлях у реальність, перетворюючи завдяки особливим здібностям свої фантазії на новий вид дійсності, який сприймається людиною як цінне відображення реальності. Таким чином, митець стає справжнім героєм, королем, улюбленцем, яким він хотів стати, позбавляючись від необхідності дійсного перетворення зовнішнього світу”<sup>4</sup>.

Продовжуючи психоаналітичну традицію розгляду художньої творчості, К.Г. Юнг вважає основою цього процесу творчий інстинкт і виділяє психологічний та візіонерський типи творчості, перший з яких зумовлений дією свідомості, а другий проникненням до колективного несвідомого. Подібну думку висловлював Е. Шехтель,

---

<sup>1</sup> Гройсман А.Л. Личность, творчество, регуляция состояний. – М.: ИЧП „Издательство Магистр”, 1998. – 436 с. С.117.

<sup>2</sup> Фрейд З. Психоанализ / Психология бессознательного: сб. произведений / Зигмунд Фрейд. – М.: Просвещение, 1989. – 448 с. С. 436-381.

<sup>3</sup> Фрейд З. Поэт и фантазия / Психология бессознательного: сб. произведений / Зигмунд Фрейд. – М.: Просвещение, 1989. – 448 с. С. 132.

<sup>4</sup> Фрейд З. Основы психологической теории в психоанализе / Психология бессознательного: сб. произведений / Зигмунд Фрейд. – М.: Просвещение, 1989. – 448 с. С. 255.

який вважав джерело творчої свободи художника в „особливій відкритості його психіки у зовнішній контур”.

К.Г. Юнг проводить аналогію митців із психічно хворими людьми невротичної або шизофренічної спрямованості<sup>1</sup> (ця практика знайшла своє продовження у розгляді патологічних аспектів творчості Ч. Ломброзо, Г. Россолімо, В. Морселі, О. Вейгандтом, П. Карповим та ін.).

К.Г. Юнг вважав художню творчість складним і суперечливим процесом саморозуміння людини і пов’язував мистецтво з архетипічними особливостями особистості та її інтравертованістю чи екстравертованістю<sup>2</sup>. На рівні ж функціонування суспільства він визнавав провідну роль мистецтва як фактора суспільних зрушень, зумовлених зміною парадигм у сфері художньої діяльності в ХХ столітті<sup>3</sup>. Зважаючи на це, Ж.-П. Сартр запропонував „заангажовану”, за висловом Л. Гройсмана, модель художньої творчості, „яка передбачає подолання несприятливих ситуацій, завдяки залученню митця до суспільної тканини для того, щоб сприяти зміні ситуацій в публіки задля досягнення свободи”<sup>4</sup>.

Ідея взаємозв’язку творчості й свободи стала провідною у теорії С. Гессена: „Свобода є творінням нового, яке до того не існувало у світі. Я є вільним тоді, коли якийсь складне завдання, що постало переді мною, розв’язую по-своєму, таким чином, яким його ніхто не зміг би розв’язати. І чим більш незамінним та індивідуальним є мій вчинок, тим більш він є вільним. Тому свобода є не довільним вибором між декількома вже даними в готовому вигляді, хоча лише й можливими шляхами, але створенням нового особливого шляху, який не існував раніше навіть у вигляді можливого виходу. Як усілякий продукт творчості, вільна дія може стати зразком для наслідування іншим, не вільним людям, але сама вона не є повторенням якогось чужого зразка й тому не є вибором між декількома даними зразками”<sup>5</sup>.

Мистецтво є вільною творчістю, яка дає людині відчуття свободи у міру набуття нею професіоналізму. Вільна дія, за

---

<sup>1</sup> Левчук Л.Т. Психологія: історія, теорія, мистецька практика. – К.: Либідь, 2002. – 255 с. С. 139.

<sup>2</sup> Юнг К.Г. Психологические типы /К.Г. Юнг. – СПб., 1991. – С. 84.

<sup>3</sup> Юнг К.Г. Современность и будущее /К.Г. Юнг. – Мн., 1992. – С. 59.

<sup>4</sup> Гройсман А.Л. Личность, творчество, регуляция состояний. – М.: ИЧП „Издательство Магистр”, 1998. – 436 с. С.119.

<sup>5</sup> Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с. С.69.

С. Гессеном, виражає особистість<sup>1</sup>. Так, відомі *композитори* в молодості нерідко писали свої перші твори, наслідуючи певний композиторський ідеал (наприклад, О. Скрибін – Ф. Шопена), але, набуваючи майстерності, вони звільнялися від тиску чужої творчої манери й відкривали власну, стаючи вільними художниками. *Виконавець*, набуваючи майстерності, спрямовує свої зусилля не лише на виконавську техніку, а й здійснює власну інтерпретацію твору, вільно витлумачуючи його на свій розсуд. *Слухач* чи *глядач*, не маючи досвіду спілкування з художнім твором, уважно запам'ятовує судження про нього фахівців, з тим, щоб отримавши об'єктивні критерії оцінки творів мистецтва, оцінювати їх, відповідно до власного розуміння, смаку й відчуття цього твору.

Сучасні вчені розглядають художню творчість як вільну гру з матеріалом, мета якої в ній самій (тобто в естетичному задоволенні, радості, насолоді від процесу перетворення реальності на вигадку), і водночас як цілеспрямований трудовий процес, розрахований на передачу людям певних думок, почуттів і настрою.

Виходячи з цього, можна вважати, що художня творчість становить собою складний комплекс різних видів і типів людської діяльності, своєрідну, індивідуальну, в кожному випадку неповторну єдність праці розумової й фізичної, дискурсивного та інтуїтивного пізнання, єдність думки і почуття. Матеріальне і духовне у ній взаємно ототожнюються, а не просто об'єднуються чи врівноважуються, тобто вступають в особливий зв'язок, в якому властивості обох складових нівелюються й народжуються нові системні властивості<sup>2</sup>.

Оскільки в художній творчості зустрічаються, перетинаються і ототожнюються всі види діяльності, вона, вже як ціле, набуває можливості вступати в прямий контакт з кожним із них, утворюючи декілька рядів мішаних, гнучких, утилітарно-художніх форм. Наприклад, у результаті контакту перетворювальної й художньої діяльності виникають, за М. Каганом, усі прояви художньо-конструкторської діяльності: архітектура, ужиткові мистецтва, реклама, мистецтво оформлення тощо<sup>3</sup>.

За своїм значенням поняття „художня творчість” є дуже близьким до поняття „художня діяльність”, що означає специфічний

---

<sup>1</sup> Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с. С. 75.

<sup>2</sup> Каган М.С. Человеческая деятельность. Опыт системного анализа / М.С. Каган. – М., 1974. – С. 183.

<sup>3</sup> Там само. – С. 131.

вид практично-духовної й духовної діяльності, якій найбільшою мірою притаманний творчий потенціал<sup>1</sup>. Будучи спрямованою на активізацію естетичного поля, вона, за образним висловом В. Шульгіної, є „політом у мистецький космос”<sup>2</sup>. Об’єктивні засади художньої діяльності людина знаходить у ній самій, у фундаментальних законах буття (цільність, структурність, симетрія, ритм та ін.), їх зовнішніх проявах (виразність, формальна завершеність, ясність) та законах суспільного розвитку (соціальний прогрес, свобода, гуманізм тощо). Ці властивості мають диспозиційний характер, що передбачає необхідність спеціальної діяльності щодо їх виявлення та актуалізації<sup>3</sup>.

Оскільки художнє у своїх найвищих проявах є невід’ємним від естетичного, то художня діяльність за своєю природою є естетичною. Це знаходить вияв в усталеному терміні „художньо-естетична діяльність”. Метою цієї діяльності є *перетворення* дійсності за законами краси, тобто, за законами ритму, симетрії, пропорції, гармонії тощо. Отже, вона за своєю сутністю є діяльністю *творчою*, зосередженою на перетворювальному аспекті художньо-естетичного впливу. Художньо-творча діяльність виступає, за О. Мелік-Пашаєвим, найвищою формою самореалізації і самовираження людини, в якій беруть участь усі її фізичні та духовні сили<sup>4</sup>. Вона забезпечує естетичне сприйняття дійсності (О. Зись<sup>5</sup>, О. Мелік-Пашаєв<sup>6</sup>) й розвиває в особистості здатність до цілісного світосприйняття, проявом якого є почуття форми, стилю, здатність до естетичної оцінки, художній смак (М. Старчеус). Естетичний же вимір надає художньо-творчій діяльності якісного сенсу, „надідеї”. Остання виявляється в очікуваннях суб’єкта художньо-творчої діяльності стосовно її кінцевих результатів, які мають відповідати критеріям гармонійності, пропорційності, привабливості, здатності до естетизації простору чи зовнішності людини, створення гарного настрою тощо. Кінцевим результатом художньо-творчої діяльності в

---

<sup>1</sup> *Деятельность эстетическая* // Эстетика: словарь / под общ. Ред. А.А. Беляева и др. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с. С. 75.

<sup>2</sup> Шульгіна В.Д. Національна освіта в Україні в умовах розвитку процесів глобалізації / В.Д. Шульгіна // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – К.: НПУ, 2004. – Вип 1(6). – С. 21-25.

<sup>3</sup> *Деятельность эстетическая* // Эстетика: словарь / под общ. Ред. А.А. Беляева и др. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с. С. 75-76.

<sup>4</sup> Мелик-Пашаев А.А. Об источнике способности человека к художественному творчеству // Вопросы психологии. – 1988. – № 1. – С. 76-82.

<sup>5</sup> Зись А.Я. Искусство и эстетика. – М.: Искусство, 1974. – 447 с.

<sup>6</sup> Мелик-Пашаев А.А. Об источнике способности человека к художественному творчеству // Вопросы психологии. – 1988. – № 1. – С. 76-82.

системі суспільної практики в цілому виступає розвиток творчих сил і художніх здібностей людини, незалежно від конкретного виду цієї діяльності<sup>1</sup>, вдосконалення її естетичної культури та становлення її творчої індивідуальності.

Особливістю художньої діяльності є, на думку, М. Кагана, те, що в ній зафіксовані всі види людської діяльності:

- пізнавальна, за допомогою якої суб'єкт проникає до глибини об'єкта, вивчає його, не змінюючи;

- перетворювальна, спрямована на зміни (ідеальні або реальні) об'єкта, на створення того, чого раніше не існувало;

- ціннісно-орієнтаційна, що визначає значення об'єкта як носія цінностей для суб'єкта, котрий співвідносить їх зі своїми ідеалами й намірами;

- комунікативна, що забезпечує спілкування людей, їхню взаємодію як подібних і рівних суб'єктів<sup>2</sup>.

У процесі художнього освоєння світу людиною всі ці види діяльності входять, на думку М. Кагана, до структури мистецтва, не зберігаючи тієї міри відносної самостійності, яка залишається у них в „симбіозних” формах діяльності, наприклад, в суспільних науках чи в педагогічній практиці. В мистецтві відбувається органічне злиття, повне співпадання чотирьох основних видів діяльності, в результаті чого народжується п'ятий її вид, який володіє органічною цілісністю і не розкладається на складові компоненти. На цій основі М. Каган називає мистецтво результатом діяльності художнього мислення й продуктом художнього уявлення, а художнє освоєння світу – художньою творчістю, в якій пізнання й оцінювання зливаються у творення того, чого немає в світі, а інколи й не може бути<sup>3</sup>.

Усі чотири види діяльності, об'єднуючись в художній творчості, постають, за М. Каганом, як підсистеми деякого системного художнього цілого. Схематично він зображає це таким чином:

К

З

М

П

О

---

<sup>1</sup> *Деятельность эстетическая* // Эстетика: словарь / под общ. Ред. А.А. Беляева и др. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с. С. 76.

<sup>2</sup> *Каган М.С. Человеческая деятельность. Опыт системного анализа* /М.С. Каган. – М., 1974. – С. 121.

<sup>3</sup> *Там само.* – С. 122.

де, М – моделююча система,  
П – пізнавальна підсистема художньої діяльності;  
О – оцінювальна підсистема художньої діяльності;  
К – конструювання твору мистецтва;  
З – знаковий характер твору

Пізнавальна (П) й оцінювальна (О) підсистеми художньої діяльності, що репрезентують в її структурі пізнавальний і ціннісно-орієнтаційний види людської діяльності, неначебто „спускаються” зі сфери духовної надбудови, набувають тут основоположного, базисного значення, оскільки вони породжують духовний зміст мистецтва. Перетворювальна й комунікативна діяльність, що експлікуються в художній творчості у формі конструювання самого „тіла” твору мистецтва (К) і надання художній тканині знакового характеру (З), навпаки, набувають вторинного значення як компоненти структури мистецтва, які покликані забезпечити втілення його змісту і його передачу глядачам, читачам, слухачам. У зв’язку з цим структура мистецтва виглядає порівняно зі структурою реальної життєдіяльності „ізоморфною” і „перекинутою”, як на фотоплівці, що уявляється повністю закономірним, оскільки художня діяльність створює *модель* життєвої реальності, а не саму реальність<sup>1</sup>. У точці переходу від духовного змісту мистецтва до його матеріальної форми у структурі мистецтва знаходиться моделююча підсистема (М), яка відіграє роль внутрішньої форми, здатної забезпечити злиття у створюваних художником образних моделях життя духовної і матеріальної їх сторін<sup>2</sup>.

Означена схема допомагає зрозуміти глибинну сутність мистецтва. Залежно від того, з якої точки відліку теоретики дивилися на нього, одні з них могли бачити в ньому форму пізнання дійсності, інші – засіб ствердження цінностей, треті – спосіб формотворення, четверті – особливого роду мову<sup>3</sup>.

Як творчо-художній феномен мистецтво обіймає у нерозривності й компліментарності три, експліковані ще з часів античності, фундаментальні поняття естетики, які розкривають його сутність у формі триєдності: „*poiesis – mimesis – techne*”.

---

<sup>1</sup> Каган М.С. Человеческая деятельность. Опыт системного анализа / М.С. Каган. – М., 1974. – С. 128-129.

<sup>2</sup> Там само. – С. 129.

<sup>3</sup> Там само. – С. 129-130.

*Poiesis* виражає акт творчого діяння, що ґрунтується на творчому натхненні, завдяки якому створюється художній предмет чи художньо-естетична предметність. Як вважає О. Кукрак, тут і починається смислоутворення, звернене до істини.

Проблема творчості, її природи й реалізації є, по суті, проблемою естетичною<sup>1</sup>, адже творчість – це „потрясіння”, „підйом” усього людського ества, спрямований до іншого, вищого життя, до нового буття (М. Бердяєв)<sup>2</sup>; трансформація уяви й образного мислення в конкретну культурологічну діяльність (П. Еббс)<sup>3</sup>.

Представники Романтизму в якості найвищої цінності розглядати творчий стан, який відчуває людина в момент художнього переживання і який надає їй змогу оволодіти прийомами творчої діяльності. В цьому відношенні вони, на переконання О. Кривцуна, є близькими до І. Канта, який неодноразово стверджував, що *процес* художньої творчості становить собою набагато більшу цінність, ніж його *результат*<sup>4</sup>, оскільки художня творчість, у якій би сфері вона не виявлялася, – це відхід від шаблону, у ній акумулюється здатність живої природи до розвитку, до нових комбінацій. Вона є умовою і компонентом будь-якого розвитку<sup>5</sup>.

*Poiesis* розкриває й ту властивість мистецтва, що його цінності, хоча і є „явленими” у певній художній формі, передбачають „можливість домальовування” художнього образу, що реалізується в актах естетичної перцепції, переживання та уяви в процесі конституювання людиною особистого „естетичного предмета” (Р. Інгарден)<sup>6</sup>. У ході перцепції кожен суб’єкт komponує свою, індивідуальну структуру твору, надаючи їй певного емоційного значення та особистісного сенсу<sup>7</sup> і виступаючи співтворцем автора. Таким чином, художній твір передбачає різні варіанти його інтерпретації, внаслідок чого художня форма та її сприйняття є творчим самовираженням, внаслідок якого розуміння смислу стає “самоявленим” (О. Лосєв). Отже, усвідомлення змісту художнього твору становить процес, який передбачає активну переробку

---

<sup>1</sup> Вдович С. Сучасні зарубіжні концепції естетичного виховання особистості // Професійно спрямоване навчання і виховання особистості: зб. наук. праць / За ред. Г.П. Васяновича. – Львів: ЛДУ БДЖ, 2006. – 288 с. С. 175.

<sup>2</sup> Бердяєв Н.А. Самосознание. – Л.: Лениздат, 1992. – 398 с. С. 212.

<sup>3</sup> Abbs P. Creativity the Ars and the Renewal of Culture // A is for Aesthetic. – London, 1989. – P. 1-25.

<sup>4</sup> Кривцун О.А. Эстетика / О.А. Кривцун. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 434 с. С. 83.

<sup>5</sup> Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике. – М.: Музыка, 1989. – 140 с. С. 110.

<sup>6</sup> Ingarden R. Studia z estetyki. – Warszawa, 1975. – Tom I. -7-128.

<sup>7</sup> Ніколаї Г.Ю. Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність: монографія / Г.Ю. Ніколаї. – СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2007. – 396 с. С. 135.



художньої інформації, висунення власних гіпотез, точок зору, запитань до тексту, згоду або незгоду з його автором чи образом твору, тобто відбувається у формі уявного діалогу з партнером<sup>1</sup>. Таким чином, співтворчість виступає найактивнішим цілісним сприйняттям, яке ґрунтується на співпереживанні авторському баченню світу, самостійному творчому осмисленні, оцінці та інтерпретації образного змісту мистецького твору.

Великі можливості для співтворчості автора і слухача (читача, глядача) відкриває, на думку вчених, синтез мистецтв. Водночас, як застерігає Є. Фейнберг, він приховує в собі потенційну небезпеку, оскільки надмірне зменшення „недомовленості” унеможлиблює співтворчість при сприйнятті. Якщо вона не замінюється новою співтворчістю, художній вплив буде зруйновано”<sup>2</sup>. Тому ми згодні із О. Рудницькою в тому, що досягти оптимального рівня співтворчості реципієнта з автором мистецького твору можливо за умови забезпечення його підготовленості до художнього сприйняття, підвищення рівня його художньо-пізнавальної діяльності як здатності до творчого способу спілкування з мистецтвом<sup>3</sup>.

*Mimesis* – це наслідування-відтворення (як представлення речі), достовірність твору, його закономірності.

За ствердженням філософів, в естетичній категорії „мімезіс” виявляється єдина сутність людини і мистецтва, що реалізується для мистецтва в наслідуванні явищ життя, а для людини, як мікрокосму – у відтворенні в собі гармонії й цілісності великого Космосу. Саме це і дозволяє мистецтву виражати онтологічну сутність людини. Найбільшого успіху в цьому досягає, на переконання Т. Базулевої, трагедія, в якій наслідування подвоюється, оскільки, відображаючи окремі вчинки чи події в житті людей, вона наслідує те, що в них є необхідним, але водночас підносить життєву необхідність до рівня необхідного світопорядку<sup>4</sup>.

В естетиці Романтизму категорія *mimesis* зумовила появу прийому *потенціювання*, який означає виявлення додаткових можливостей слова, випробування його здатності до саморозвитку.

---

<sup>1</sup> Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. / О.П. Рудницька – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с. С. 69.

<sup>2</sup> Фейнберг Е.Л. К проблеме соотношения синтеза науки и искусств. – Взаимодействия и синтез искусств. – Л., 1978.

<sup>3</sup> Рудницька О.П. Музыка і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: навч. посіб. – К.: ІЗМН, 1998. – 248 с. С.37-38.

<sup>4</sup> Базулева Т.Л. Истина красоты и красота истины (вариации на тему философско-эстетических рассуждений Аристотеля и Шеллинга) // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2002. – Сер. 6. – Вып. 1 (№ 6). – С. 39-56. С. 42.

Звідси культивування й поглиблення метафоризму в слові, намагання зробити поезію максимально філософічною, слово символічним і багатозначним, таким, що виграє гранями сенсів, коли „одні переходять в інші” (Й.Х.Ф. Гельдерлін, Г. фон Клейст, К.В.Ф. Зольгер, У. Блейк, Д. Кітс та ін.)<sup>1</sup>. За висловом Ф. Новаліса, усе це складається в нескінченний процес гри, який цінується сам по собі як процес перевершення себе, самозростання<sup>2</sup>.

*Techne* означає „ремесло”, „науку”, „хитрість”, „спритність”, тобто – зробленість, завершеність твору, його вираженість<sup>3</sup> у відтвореній чи сконструйованій формі, прояві переживань, які здатні увести в захват, зворушити чи приголомшити людину (В. Татаркевич)<sup>3</sup>.

В. Давидов, Б. Паригін, В. Шинкарук, Т. Яценко зазначають, що художня творчість становить собою діалектичну єдність задумів і технічних утілень, згідно з якою нові ідеї потребують освоєння нових технічних прийомів, оволодіння більш досконалішими оригінальними технічними засобами, що спонукає і створює умови для нових творчих досягнень<sup>4</sup>.

Як художньо-творча діяльність, мистецтво розвиває комплексну здібність особистості до створення кінцевого художнього продукту (витвору мистецтва), який, у свою чергу, вдосконалює у виконавця такі здібності, як: здібність до художньо-образного освоєння світу, в якому з’єднуються воєдино об’єкт, суб’єкт та ставлення до нього суб’єкта; здібність до створення художньої реальності: наочних, предметно-імітаційних та ін. образів; здібність користуватися мовою мистецтва, тобто образно моделювати світ та своє ставлення до нього, здібність втілювати його в реальному чуттєвому матеріалі тощо (Б. Ананьєв<sup>5</sup>, Л. Закс<sup>6</sup>).

---

<sup>1</sup> Кривцун О.А. Эстетика / О.А. Кривцун. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 434 с. С. 83.

<sup>2</sup> Новалис. Фрагменты. – Х., 1914.

<sup>3</sup> Кукрак О.Н. Искусство // Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 439.

<sup>3</sup> Цит. за: Ніколаї Г.Ю. Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність: монографія / Г.Ю. Ніколаї. – СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2007. – 396 с. С. 134.

<sup>4</sup> Давыдов В.В. Теория Л.С. Выготского и деятельностный подход в психологии / В.В. Давыдов, Л.А. Радзиховский // Вопросы психологии. – 1980. – № 6., – 1981. – № 1.; Парыгин Б.Д. Научно-техническая революция и личность / Б.Д. Парыгин. – М., 1978.; Шинкарук В.И. Художественное мышление в системе видов мыслительной деятельности / В.И. Шинкарук, В.П. Орлова // Вопросы философии. – 1984. – № 3.; Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: навч. посіб / Т.С. Яценко. – К.: Вища школа, 2004. – 679 с.

<sup>5</sup> Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: ЛГУ, 1968. – 338 с.

<sup>6</sup> Закс Л.А. Художественное сознание. – Свердловск: СГУ, 1990. – 212 с.

Як продукти мистецької діяльності, художні твори, характеризуються, на думку А. Конєвої, своєю індивідуальністю, що проявляється на трьох рівнях їх існування:

- *зовнішньо-матеріальному*, який пов'язується з проблемою унікальності чи тиражованості мистецького твору, а також із проблемою його меж;

- *семантичному*, коли індивідуальність твору розглядається як індивідуальність його інтерпретації;

- *духовно-змістовому*, коли вона ототожнюється із індивідуальністю художнього образу, що стає „портретом” предмета чи явища<sup>1</sup>.

*Способами об'єктивації індивідуальності мистецького твору* А. Конєва вважає: його межі, ім'я та соціальне буття<sup>2</sup>.

Мистецтво як художньо-творча діяльність поєднує в собі творче та естетичне начала, діючи за законами художньої творчості та естетичного сприймання (Анрі ван де Вельде)<sup>3</sup>. Цю єдність вважав визначальною ознакою мистецтва й Л. Толстой, за висловом якого, його сутність полягає у здатності викликати в собі раз відчуте почуття і, викликавши його, передати це почуття так, щоб й інші відчували його. Великий митець вважав, що механізм дії мистецтва полягає в тому, що одна людина свідомо відомими зовнішніми знаками передає іншим відчуті нею почуття, а інші люди, заражаються цими почуттями та переживають їх. У цьому механізмі, на нашу думку, виявляється близькість мистецької та педагогічної діяльності, яка, за своєю сутністю, є опочуттєвленою навчально-виховною взаємодією і набуває ефективності лише тоді, коли ці почуття є щирими (захоплення предметом, цікавість до учнів та студентів, здивування перед відкриттями) й водночас естетичними, художньо виразними.

На зв'язку художнього і творчого потенціалу мистецтва у фаховій підготовці майбутніх педагогів наголошує Л. Арчажникова. В її роботах стверджується, що „якості і характеристики вчителя, основи психолого-педагогічної підготовки для будь-якої спеціальності є однаковими і втілюються у фаховій підготовці й методиці. Особливістю ж музично-педагогічної діяльності є наявність

---

<sup>1</sup> Конєва А.В. Эстетический смысл индивидуальности (на материале художественной культуры): автореф. дис.: канд. филос. наук: 09.00.04. – СПб.: СПбГУ, 1996. – 22с. С. 20.

<sup>2</sup> Там само. – С. 20.

<sup>3</sup> Петерс Й. Архитектура и антропософия // *Архитектура и антропософия* / сост. и отв. ред. А. Соколина. – М.: Изд-во КМК, 2001. – 268 с. С. 160.

в ній *художньо-творчого компонента*, який складає самостійну категорію в структурі діяльності вчителя музики”<sup>1</sup>.

Оскільки будь-яка педагогічна діяльність має бути творчою та естетичною, зорієнтованою на художньо виразний образ (у зв’язку із чим за педагогікою міцно закріпився статус науки і мистецтва), то, на наше переконання, художньо-творчий компонент є імманентно притаманним структурі педагогічної діяльності взагалі, незалежно від профілю професійної підготовки педагога. Зважаючи на це, впровадження мистецтва до змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ сприятиме, на наше переконання досягненню її максимальної ефективності. Адже якщо виходити з визнання психологами здатності творчості виступати механізмом розвитку особистості й „підсилення нею себе” (Н. Роджерс)<sup>2</sup>, а мистецької діяльності – моделлю самоактуалізації особистості (А. Маслоу), то залучення майбутніх педагогів професійного навчання до творчої педагогічно орієнтованої мистецької діяльності зумовить злет їхньої творчої активності, яка поведе за собою природний і радісний розвиток усіх складових їхньої творчої індивідуальності.

Педагогічна доцільність такого підходу зумовлюється, на нашу думку тим, що „людині, в принципі, неможливо щось прищепити, виховати в неї те, чого вона сама не хоче, якщо вона не розуміє значущості в її житті культури і моральних норм для себе особисто, не пов’язує їх зі своїм власним досвідом” (І. Зязюн)<sup>3</sup>. Людину тим більше не можна примусити до творчості, адже це – вільна діяльність, яка може здійснюватися лише за натхненням, за власним бажанням та з її власного інтересу. Мистецтвом же люди займаються, як правило, з власного бажання, і тому мистецька творчість завжди приносить їм задоволення і є цікавою й бажаною для них.

У процесі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання слід враховувати гедоністичну функцію мистецтва, – навіть, можливо, спиратися на неї, поєднуючи її з педагогічними функціями мистецтва. Адже залучення до художньої творчості категорії інженерно-педагогічних працівників,

---

<sup>1</sup> Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки Л.Г. Арчажникова // Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с. С. 35.

<sup>2</sup> Роджерс Н. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 164-168.

<sup>3</sup> Зязюн І.А. Естетичні засади розвитку особистості / І.А. Зязюн // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 14-36. С. 14.

які в переважній своїй більшості характеризуються технічним (або технократичним мисленням) є, на наше переконання, нагальною необхідністю, оскільки без олюднюючого впливу мистецтва їхня творча індивідуальність може зрости „за рахунок гуманної” (К.Г. Юнг). До того ж, якщо технічна творчість допомагає студентам професійно-педагогічних закладів освіти вільно працювати з технікою, то мистецька – з людиною, а для педагога професійного навчання останнє є навіть більш важливим, оскільки, не маючи творчих педагогічних якостей, він не зацікавить своїх учнів технічною творчістю або (ще гірше) відіб’є в них охоту займатися нею. Крім того, мистецтво є неоцінним засобом розвитку творчої індивідуальності ще й тому, що людина поєднує в собі естетичні й творчі якості, фундаментом яких виступають її естетичні орієнтації, що зумовлюють, за ствердженням К. Джексона, її прагнення до незалежності у власній творчій діяльності.

Як феномен художньої творчості мистецтво володіє потужним **людинотворчим, культуротворчим, художньо-творчим, життєтворчим та творчо-розвивальним потенціалом.**

**Людинотворчий потенціал мистецтва** виявляється в тому, що викликані ним художні враження, „поступово нагромаджуючись, пробивають з розвитком серцеву кору, проникають у серце, в його сутність і формують людину” (Ф. Достоевський)<sup>1</sup>. Тому найвищий сенс сприйняття мистецтва, за К.Г. Юнгом, полягає в тому, щоб „дати йому сформувати себе, як воно сформувало поета”<sup>2</sup>. Е. Ільєнков вбачає людинотворче значення мистецтва в тому, що “в його формі розвивається та коштовна здібність, яка складає необхідний момент творчо-людського ставлення до оточуючого світу, – творча уява або фантазія”<sup>3</sup>.

Виникнувши в результаті “неусвідомлювано-художньої” (К. Маркс) естетичної діяльності первісної людини, спонукуваної її природним замилюванням красою оточуючого світу та бажанням самій творити красу (спочатку з прагматичною метою впливу на сили природи, а згодом для власної насолоди), мистецтво, створене людиною, створило її саму, виокремило її з тваринного світу, розвинувши в ній здатність до естетичного переживання, сформувавши її морально-естетичну свідомість та давши їй естетичні

---

<sup>1</sup> Достоевский Ф.М. О русской литературе. – М., 1987. – С. 121.

<sup>2</sup> Человек и мир человека (Категория „человек” и „мир” в свете научного мировоззрения) / отв. ред. В.И. Шинкарук. – К.: Наукова думка, 1977. – 342 с. С. 151.

<sup>3</sup> Ильенков Э. Об эстетической природе фантазии // Вопросы эстетики. – Вып. 6. – М., 1964. – С.50.

орієнтири своєї діяльності. Недаремно ж, спростовуючи ідею Ф. Енгельса щодо походження людини, численні наукові й філософські дослідження доводять, що людина з'явилася як самостійний вид *Homo sapiens* не тоді, коли взяла до рук палицю, а тоді, коли в неї з'явилися зачатки моралі та потреба у красі<sup>1</sup>.

Велич мистецтва, на думку К.Г. Юнга, наснажується міфами, тобто тим позасвідомим процесом символізації, який тягнеться через еони і, як найперший вияв людського духу, залишається джерелом і для всіх майбутніх його утворень”<sup>2</sup>.

Особливу цінність у контексті нашого дослідження має розуміння мистецтва як творчого процесу виробництва і реалізації перетворювальної сутності людини, яка постає у ньому як самостійна істота, здатна до саморозвитку; як суб'єкт і водночас результат своєї власної діяльності<sup>3</sup>. Людина -творець – це цілісна особистість, яка містить у собі сукупність природного, соціального, ідеологічного і культурного начал, володіє тілесно і духовно всебічною, індивідуально розвиненою, сильною, життєздатною, соціальною, самодіяльною, культурно-моральною силою<sup>4</sup>. Її сутність виражається в діяльності, але повністю не виявляється в ній. Повністю ця сутність виявляється у творчості, що відбиває високий рівень активності людини, спрямованої на розв'язання діалектичної суперечності між „старим і новим”, у процесі якого долаються межі наявної діяльності, змінюються пороги розпредмечування”<sup>5</sup>.

Людська творчість розглядається вченими у різних міждисциплінарних контекстах як інтегральна єдність фантазії, передбачення та інтуїції. Особливо пильна увага в сучасній науці приділяється проблемі „екології творчості”, зорієнтованій на свідоме управління креативними процесами у різних сферах життя людей з метою підтримання їх у стані динамічної рівноваги<sup>6</sup>. Але, якщо розглядати проблеми творчості в історичному аспекті, то можна дійти висновку, що традиційно вона вважалася привілеєм Бога або митця, якого Леонардо да Вінчі називав у цьому зв'язку „онуком Бога”<sup>7</sup>.

---

<sup>1</sup> Королёва З.А. Ранние формы танца. – Кишинёв: Штиинца, 1977. – С. 16.

<sup>2</sup> Юнг К.Г. Современность и будущее /К.Г. Юнг. – Мн., 1992. – С. 59.

<sup>3</sup> Шумилин Е.А. Психологические особенности личности старшеклассника /Е.А. Шумилин. – М., 1979. – С. 35.

<sup>4</sup> Выготский Л.С. Психология искусства /Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 279 с. С. 78.

<sup>5</sup> Сисоева С.О. Основы педагогической творчости: підручник. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с. С. 105.

<sup>6</sup> Гусев Ю.А. Творчество // Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 1053.

<sup>7</sup> Леонардо да Винчи О науке и искусстве / Леонардо да Винчи. – СПб.: Амфора, 2005. – 414 с. С. 38.

З розвитком філософії та естетики змінилося ставлення до творчості як до привілею Деміурга й набула визнання ідея щодо здатності до неї будь-якої людини. Так, у „Листах про естетичне виховання людини” Ф. Шіллера зазначається, що в ній від природи закладене прагнення грати, як прагнення творити. Осягаючи таємниці природи, людина, на переконання Й.В. Гете, відчуває нездоланну пристрасть до художнього вираження цих таємниць у мистецтві. Розвиваючи цю думку, Р. Штайнер вбачав у мистецтві джерело, припадаючи до якого людина у процесі художньої творчості може створити всезагальну гармонію<sup>1</sup>: „Коли ми вживаємося в усе, що тисне, несе, заокруглюється, що формує поверхні й збирається у завершені форми, ми починаємо жити протиставленням та грою сил, що створюють світ, у художній творчості звертаються до фантазії та її нескінченних метаморфоз – але ми помічаємо, що не можемо зрозуміти таємниці світу форм, допоки самі не спробуємо виразити себе в органічному русі й творчості оточуючого світу”<sup>2</sup>.

Значення мистецтва, на переконання І. Войнар, полягає в тому, що воно „співтворить людину як вияв її сутності і найрізноманітніших способів її існування. А створюючи людину, надає знання про неї саму. Універсум художніх звершень документує дії свідомості людини, яка намагається зрозуміти сама себе. Процес розуміння реалізується завдяки одночасному залученню інтелекту, почуттів, емоцій та уяви, а ширше – цілісної інтегральної особи”<sup>3</sup>. Саме тому, вважає вчена, мистецтво може відігравати важливу роль у формуванні особистості вчителя<sup>4</sup>.

На думку психологів, саме творчий контакт із мистецтвом, різнорідність художньої діяльності, оперування символічними мовами мистецтва сприяють інтеграції окремих компонентів у структурі особистості: емоційно-почуттєвої сфери з інтелектуальною; інтуїтивного – з раціональним; образного мислення – з дискурсивним, символічним<sup>5</sup>. Тому найефективнішим шляхом до творчої самореалізації особистості виступає, на думку польського

---

<sup>1</sup> Фант О. Творческий импульс Рудольфа Штайнера в современной истории архитектуры // *Архитектура и антропософия* / сост. и отв. ред. А. Соколина. – М.: Изд-во КМК, 2001. – 268 с. С. 33.

<sup>2</sup> Steiner R. At the Gates of Spiritual Science // 14 lectures given in Stuttgart 1906. – London: Rudolf Steiner Press, 1970.

<sup>3</sup> Wojnar I. Estetyczne inszysce ogólnego kształcenia nauczycieli // *Humanistyczne intencje edukacji*. – Warszawa: Żak, 2000. – S. 177.

<sup>4</sup> Ніколаї Г.Ю. Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність: монографія / Г.Ю. Ніколаї. – СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2007. – 396 с. С. 145.

<sup>5</sup> Там само. – С. 155.

науковця А. Мужина, „освіта через мистецтво”<sup>1</sup>, адже „тільки мистецтво дарує особистості повноту буття і переживання трансцендентного”<sup>2</sup>. Але, зважаючи на те, що „для виявлення інтерсуб’єктивної сутності художнього смислу потрібна креативна, артистично-виконавська установка, а не пасивна позиція споживача художніх цінностей, польські дослідники визначають необхідність впровадження активних форм художньо-творчої діяльності, спрямованих на творчий розвиток особистості”<sup>3</sup>. У результаті їх застосування в особистості формуються такі якості та властивості, які в комплексі забезпечують її здатність пізнавати, освоювати і перетворювати світ за законами краси, досконалості й гармонії<sup>4</sup>. Особистість з такими якостями відзначається постійною невдоволеністю досягнутим, пізнаним, виконаним, спрямованістю на досягнення більш високих і досконалих результатів у сфері своєї професії, побутової та соціальної діяльності; творчим ставленням до будь-якої справи, яке перетворюється на потребу<sup>5</sup>.

Мистецтво формує творчу позицію людини не лише шляхом розвитку її відчуттів, збагачення її чуттєвості, а й тому що воно освічує, обґрунтовує – раціонально та емоційно – необхідність творчого ставлення до світу, розвиває спеціальні здібності, впливає на якість сприйняття, його гостроту й свіжість<sup>6</sup>.

На думку ректора Київської дитячої Академії мистецтв М. Чембержі, енергетика мистецтва, що потужно випромінюється ним у ході занурення особистості в атмосферу художніх картин, музики та поезії, спричинює зростання в ній шляхетності, інтелігентності. Саме це і є мистецькими засобами педагогічної роботи з вихованцями, які надають їм заряд духовності, що проявляється у бажанні вчитися, працювати, відповідати за свої вчинки.

Як доводить В. Панок, регулярні заняття мистецькою творчістю розвивають такі якості творчої індивідуальності, як: уважність,

---

<sup>1</sup> Ніколаї Г.Ю. Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність: монографія /Г.Ю. Ніколаї. – СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2007. – 396 с. С. 159.

<sup>2</sup> Там само. – С. 160.

<sup>3</sup> Там само. – С. 160.

<sup>4</sup> Вдович С. Сучасні зарубіжні концепції естетичного виховання особистості // Професійно спрямоване навчання і виховання особистості: зб. наук. праць / за ред. Г.П. Васяновича. – Львів: ЛДУ БДЖ, 2006. – 288 с. С. 160.

<sup>5</sup> Мельничук С.Г. Естетичне та трудове виховання молодших школярів. – К., 1994. – 99 с. С. 7-8.

<sup>6</sup> Вдович С. Сучасні зарубіжні концепції естетичного виховання особистості // Професійно спрямоване навчання і виховання особистості: зб. наук. праць / за ред. Г.П. Васяновича. – Львів: ЛДУ БДЖ, 2006. – 288 с. С. 171.



відповідальність, самодисципліна, сприяють самовдосконаленню особистості, формуванню в неї навичок групового спілкування.

Визначаючи, слідом за М. Бахтіним *творчість* як *діяльність індивідуальності*, А. Конєва розглядає прояви індивідуальності особистості в художній творчості як модуси останньої, які водночас ототожнює з рівнями творчої самосвідомості індивідуальності та ступенями логіки творчості<sup>1</sup>. На нашу думку, ці модуси доцільно розглядати також як рівні розвитку творчої індивідуальності митця, оскільки вони надають повну й вичерпну її характеристику.

Першим модусом творчості А. Конєва вважає *ремесло* як початковий рівень оволодіння навичками творчості та історично первинне розуміння мистецтва. Прояв індивідуальності виражається на цьому етапі в самому виборі діяльності, у виборі зразків, на які зорієнтована діяльність, у перших оцінках, які визначаються множиною чинників, як зовнішніх (соціальне положення, матеріальний статок, оточення, здоров'я), так і внутрішніх (схильності, здібності, переживання), що власне й формують людську індивідуальність.

Другим модусом творчості є, на думку філософа, *майстерність*, яка становить собою наступний рівень оволодіння ремеслом і поняття про яку виникає в корпоративному суспільстві Середньовіччя. Майстерність А. Конєва розглядає як сутнісну характеристику індивідуальності, невід'ємну ознаку людини, якій неможливо навчити, а можна лише продемонструвати і яка завжди приховує в собі таємницю. З нашого погляду, такий висновок автора суперечить останнім досягненням педагогічної науки, передусім педагогічної майстерності, яка специфікується не як Божий дар, а як „високе мистецтво”, доступне кожному, хто працює за покликанням і постійно самовдосконалюється<sup>2</sup>.

Співвідносячи індивідуальність з каноном як сукупністю загальних правил і принципів певного виду чи жанру мистецтва, А. Конєва визначає майстерність як *індивідуальне трактування канону*, коли митець відчуваючи себе представником певної школи чи напряму в мистецтві, виражає свою індивідуальність вже існуючими засобами.

---

<sup>1</sup> Конєва А.В. Эстетический смысл индивидуальности (на материале художественной культуры): автореф. дис.: канд. филос. наук: 09.00.04. – СПб.: СПбГУ, 1996. – 22с. С. 18.

<sup>2</sup> Педагогическая энциклопедия / гл. ред. И.А. Каиров. – М.: Сов. Энциклопедия, 1965. – Т. 2. – 911 с. С. 739.

Третій модус творчості – *талант*, який творить *на межі канону*, ще не виходячи за його правила, але впливаючи своїми виразними засобами на сам канон, „висвічуючи за цим яскраву силу своєї індивідуальності”<sup>1</sup>. Талант, за А. Конєвою, спирається на багатий внутрішній світ автора, він є уважним до світу, в якому знаходить потрібний матеріал для свого мистецтва, з усієї багатоманітності явищ він обирає те, яке здатне найточніше висловити його почуття й думки. *Таланту*, наголошує А. Конєва, *притаманна внутрішня енергія індивідуальності, що змушує його до діяльності, оскільки талант не може не творити*.

Четвертий модус творчості – *геній*, який сам створює новий канон, нову культурну реальність. Геній завжди здійснює „прорив” у майбутню культуру, і в цьому сенсі він, за А. Конєвою, є детермінованим середовищем, він є неминучим, обов’язковим як явище культури. Геній з’являється в культурі тоді, коли вона перебуває в стадії розвитку, або коли складається нова парадигма культури. Геній передчуває нову парадигму й вибудовує її з власної творчої індивідуальності, зробивши її надбанням і своє, й всезагальне, ставши носієм людських доль епохи<sup>2</sup>. Він руйнує усталені норми, оскільки вони не дають йому вільно й самостійно творити, його творча індивідуальність не вписується в них. Усвідомлюючи це, Л. Костенко пише:

*Художнику немає скutih норм.*

*Він – норма сам,*

*Він сам в своєму стилі*<sup>3</sup>.

Геній є найвищим проявом творчої індивідуальності у сенсі протиставленості його як одиничного традиціям, канону як всезагальному. Розуміючи це, основоположник модерну Анрі ван де Вельде зазначав: „Художник за своєю внутрішньою сутністю – пристрасний індивідуаліст, вільний творець; як істинно творча особистість, він ніколи не підкорюється дисципліні, яку йому нав’язує тип, канон”<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Конєва А.В. Эстетический смысл индивидуальности (на материале художественной культуры): автореф. дис.: канд. филос. наук: 09.00.04. – СПб.: СПбГУ, 1996. – 22с. С. 19-20.

<sup>2</sup> Там само. – С. 19-20.

<sup>3</sup> Цит. за: Багацький В.В., Кормич Л.І. Культурологія: історія і теорія світової культури ХХ століття. – К.: Кондор, 2004. – 304 с. С. 85.

<sup>4</sup> Цит. за: Эрмель Дж. К. Идеалы Баухауза и Гётеанум // *Архитектура и антропософия* /сост. и отв. ред. А. Соколова. – М.: Изд-во КМК, 2001. – 268 с. С. 117.

Окрім модусів творчості індивідуальність митця об'єктивується, на переконання А. Конєвої, в цілому ряді художніх та нехудожніх феноменів:

- *авторстві* (автор як конкретна людина та образ автора у творі; ліричний герой та ліричний відступ);
- *найменуванні та псевдонімі* (ім'я твору та індивідуальність автора, відмінна від його індивідуальності як людини);
- *роди та жанри мистецтва* (лірика, сповідь, автобіографія, автопортрет, творчий аналіз своєї підсвідомості);
- *стилі, школи, напрями*, до яких належить митець;
- *його творча манера*;
- *прояв індивідуальності митця у повсякденному житті, соціальних та культурних зв'язках*;
- *нетривіальна поведінка митця*<sup>1</sup>.

Людинотворча функція мистецтва проявляється не лише стосовно авторів художніх творів, а й передусім, стосовно їх реципієнтів – як індивідуальність глядача (слухача, читача). При цьому вона розглядається як індивідуальність творчого сприйняття мистецького твору. Остання виступає, на переконання А. Конєвої, найважливішим компонентом структури сучасної художньої культури, в якій головним принципом є рівнозначність „голосів” реципієнта, автора та індивідуальності самого твору мистецтва<sup>2</sup>.

Аналізуючи індивідуальність глядача (читача, слухача), А. Конєва виділяє такі модуси сприйняття:

- *оволодіння мовою мистецтва*, що дозволяє реципієнту усвідомити зміст художнього твору, співвіднести його з іншими;
- *власна інтерпретація цього твору*, яка уможлиблюється завдяки життєвому та естетичному досвіду особистості, багатству її внутрішнього світу;
- *естетичний ідеал*, в якому індивідуальність виражає себе у формуванні переваг та естетичних цінностей. Саме тут відбувається, за А. Конєвою, перехід від мистецтва до особистості, інтеріоризація його цінностей<sup>3</sup>. Таким чином, стверджує філософ, ***мистецтво формує особистість в її індивідуальності***, коли художє сприйняття набуває екзистенційного характеру, коли у досвіді спілкування з

---

<sup>1</sup> Конєва А.В. Эстетический смысл индивидуальности (на материале художественной культуры): автореф. дис.: канд. филос. наук: 09.00.04. – СПб.: СПбГУ, 1996. – 22с. С. 13-14.

<sup>2</sup> Там само. – С. 20.

<sup>3</sup> Там само. – С. 20-21.

*твором народжується особливе „екзистеційне знання”*<sup>1</sup>. Формування такого знання в процесі сприйняття художнього твору А. Конєва розглядає як розвиток особливої здатності душі, яка несе це знання, „здібності уяви”<sup>2</sup>.

Це твердження має надзвичайну цінність для нашого дослідження, адже воно слугує підтвердженням правильності обраного нами шляху наукового пошуку і свідчить про те, що мистецтво можна розглядати як методологічну основу формування творчої індивідуальності педагога. Адже ті образи індивідуальності, які воно зберігає, здійснюють вплив на традиції та норми людського суспільства, а також на кожну конкретну людину, взаємодія якої із мистецтвом є неповторною, унікальною, ексклюзивною. Тому й впливає мистецтво на кожного лише індивідуально, а, впливаючи, розвиває людську індивідуальність. Інакше кажучи: „індивідуальність твору мистецтва, індивідуально взаємодіючи з людиною як індивідуальністю, розвиває її індивідуальність”.

Людинотворчий потенціал мистецтва проявляється і в тому, що воно може виступати засобом реабілітації особистості, слугувати незамінним засобом арт-терапії навіть в таких важких ситуаціях як наркозалежність. Зокрема, російський вчений-педагог Ю. Азаров розробив та ефективно використовує з 2000 року мистецькі програми роботи з наркозалежною молоддю в Центрі реабілітації „Країна живих”. Основним методом роботи він обрав „подолання наркозалежності шляхом повного витіснення її залежністю від художньої творчості”<sup>3</sup>. У програмі вченого представлено методи прискореного розвитку обдарувань, розгорнуто діяльність щодо підготовки вихованців до життя і праці в суспільстві. Це – програма, спрямована на відновлення особистості людини, на повернення їй насолоди життям у процесі її самореалізації й самозміни у творчій мистецькій діяльності.

Сутність концепції вченого полягає у визнанні постулату, що будь-яка шкідлива залежність за умови духовного мистецького впливу ззовні й духовно-творчого самонастроювання особистості витісняється захоплюючою творчою залежністю від випробування себе, виявлення й розкриття прихованого до цього свого обдарування.

---

<sup>1</sup> Конєва А.В. Эстетический смысл индивидуальности (на материале художественной культуры): автореф. дис.: канд. филос. наук: 09.00.04. – СПб.: СПбГУ, 1996. – 22с. С. 21.

<sup>2</sup> Там само. – С. 21.

<sup>3</sup> Азаров Ю.П. Тайны педагогического мастерства: учеб. пособие. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во «МОДЭК», 2004. – 432 с. С. 35.

Любов людини до мистецтва й художньої творчості, до краси, й свободи самовираження, які вона надає, є за Ю. Азаровим, засобом різнобічного розвитку її особистості й становлення її творчої індивідуальності<sup>1</sup>. Адже, як зазначає О. Рудницька, саме завдяки художній творчості відбувається вплив на духовне становлення особистості<sup>2</sup>. Специфіка мистецтва полягає в тому, що воно розвиває здатність творчо мислити, яка пізніше реалізується в будь-якій галузі людської діяльності та пізнання, вважає вчена. Увага, спостережливість, пам'ять, асоціативні здібності, уявлення, відчуття ритму, пластика рухів, а головне – розвинені здатності до співпереживання, вміння бути чуйним, делікатним, управляти своїм настроєм, емоціями, поведінкою – все це у комплексі створює найкращі передумови для формування інтелектуальних, естетичних та етичних якостей особистості<sup>3</sup>.

Про здатність художнього переживання підносити людину говорили ще романтики, які вважали, що воно сильніше за інші переживання впливає на неї, оскільки є вільним від заданих меж, здатне надати свободу й самодіяльність імпульсам людини, послабити її залежність від оточуючого світу, допомагає людині перевершити його<sup>4</sup>. Гідність людини, з погляду романтиків, полягає в можливості вільного самоздійснення, чому чи не найбільше сприяє сфера мистецтва<sup>5</sup>. Перебувати під владою мистецтва – означає, на переконання романтиків, звільнитися від влади дійсності, й саме в такому стані й можна належати самому собі, оскільки відпущена на волю уява дозволяє будувати, розширювати й перевершувати себе<sup>6</sup>.

Ці думки творчо розвинули представники мистецтва та естетики ХХ ст., зокрема А. Мальро, який стверджував, що якщо на межі XVIII-XIX століть справедливим було визначення мистецтва Г. Гегелем як уявлення про уявлення, то у ХХ столітті уявлення замінить фантазія<sup>7</sup>. Основною метою мистецької творчості вчені

---

<sup>1</sup> Азаров Ю.П. Тайны педагогического мастерства: учеб. пособие. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во «МОДЭК», 2004. – 432 с. С. 40.

<sup>2</sup> Основи викладання мистецьких дисциплін: навч. посіб. / за заг. ред. О.П. Рудницької. – К.: АТЗТ „Експрес”, 1998. – 183 с. С.5.

<sup>3</sup> Цит за: Ничкало Н. Оксана Петрівна Рудницька – видатний український вчений-педагог: Про концептуальні засади цільової комплексної програми досліджень „Психолого-педагогічні основи формування загальної та професійної культури студентів мистецьких спеціалізацій: Постанова Президії АПН України від 31.01.1996, Протокол № 1-7/1-1. Додаток до протоколу: Цільова комплексна програма, підписана О.П. Рудницькою. – С. 1-2. / Нелля Ничкало // Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с. С. 309.

<sup>4</sup> Кривцун О.А. Эстетика /О.А. Кривцун. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 434 с.С. 84.

<sup>5</sup> Там само. – С. 87.

<sup>6</sup> Там само. – С. 87.

<sup>7</sup> Malraux A. L'Irreel, Paris, 1977. – p. 113.

вважають гармонізацію розвитку особистості через формування в неї здатності до самовираження і самопізнання, оскільки виявлення та узагальнення неусвідомлюваного змісту психіки шляхом художньої експресії, творчий процес відкриває доступ до тих галузей досвіду, які зазвичай є недоступними для концептуального аналізу. На розв'язання таких завдань спрямована арт-терапія та психодрама, сутність яких полягає у використанні людиною різноманітних художніх символів з метою вираження змісту свого внутрішнього світу.

У теорії психодрами Дж. Морено мистецька творчість розглядається як форма реалізації потреби особистості в рольовому переживанні („акціональний голод”), що виступає важливою складовою її творчих потреб і зумовлює її здатність до самоактуалізації. Багаторічні спостереження Дж. Морено за мистецькою діяльністю людей зумовили його висновок, що нерідко ті з них, які переживають „екзистенційну фрустрацію минулого”, намагаються подолати її за допомогою політичної чи публіцистичної творчості, як активної (в політичній боротьбі), так і пасивної (шляхом співпраці із періодичними виданнями, участі у теле- й радіопередачах, написання мемуарів тощо).

Психолог зазначає, що люди, які тяжіють до творчої діяльності є більш чутливими та легше піддаються травматизації, ніж інші внаслідок своєї більшої вразливості в реагуванні на навколишню дійсність. З іншого боку, саме вони, завдяки своїй більшій сприйнятливості до творчості, краще справляються з життєвою кризою. Це дозволяє, на думку Дж. Морено, розглядати творчість як потужний захисний процес, в якому відбувається не лише компенсація тих чи інших проблем, але й самотворення, що протистить особистісному саморуйнуванню<sup>1</sup>. Подібної думки дотримується також А. Вінкерт, який вважає художню самореалізацію „втечею від фатальної приреченості у загубленому світі зачарованої людської екзистенції”<sup>2</sup>.

Художньо-творча діяльність виступає засобом терапії у випадку „фрустрацій теперішнього”, сублімуючи недосяжні прагнення. Наприклад, нерозділене кохання у реальному житті спонукає людину до пошуку цього відчуття в уявному творчому світі (найчастіше

---

<sup>1</sup> Морено Я. Психодрама / Я. Морено / пер.с англ. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – С. 45.

<sup>2</sup> Цит. за: Гройсман А.Л. Личность, творчество, регуляция состояний. – М.: ИЧП „Издательство Магистр”, 1998. – 436 с. С.119.

поетичному чи музичному). Про це яскраво свідчать приклади Ф. Петрарки, М. Цветаєвої та інших відомих поетів. Тому психологи радять тим, хто переживає кризу кохання, описати своє нерозділене почуття в поезії або прозі, оскільки ця сповідь має сильний психотерапевтичний ефект. При „фрустраціях майбутнього” творчість може стати шляхом для відкриття нових життєвих перспектив самореалізації людини. Так, літературна творчість стала засобом подолання життєвої трагедії паралізованого й осліплого М. Островського, поета В. Титова, який втратив обидві руки, молодого українського поета Ю. Титова, хворого на ДЦП<sup>1</sup>.

Заняття різними видами художньо-творчої діяльності сприяють психологічному розвантаженню людини, виступають однією з форм самодетермінації особистості, засобом пізнання себе в інших. Відчуття прекрасного й піднесеного, викликані мистецькими творами, одухотворюють людину, захоплюють її, породжуючи в неї інтерес і прагнення до освоєння й пізнання світу. Вони „окрилюють” людину, роблять її сильною, причетною до великої світобудови, дають відчуття безмежних творчих сил, зумовлюють бажання використати їх задля створення чогось значущого, величного й прекрасного, героїчного вчинку, в якому людина забуває себе задля інших.

**Культуротворчий потенціал** мистецтва виявляється в тому, що „у русі до реалізації нових можливостей і створення нових усвідомлених реальностей знаходить своє вираження змістово-творчий аспект людської діяльності, з яким безпосередньо пов’язана вся його культурно-історична місія” (В. Іванов)<sup>2</sup>. У мистецькій діяльності практичне формування дійсності звільняється від утилітарної спрямованості й само стає формою смислових, а не функціональних „досліджень про суще”. Таким чином, мистецтво перетворює „духовну предметність” людського світу шляхом цілеспрямованого створення смислотвірних і значущих форм. Перетворюючи форми дійсного світу, воно розширює межі осмислення можливостей культурного впливу на нього, розкриваючи його нові раціональні рівні найбільш розумних продовжень. Лінії його реальних відкриттів і надбань пролягають в напрямі загальнолюдської здібності до творчості за законами краси<sup>3</sup>. У цьому

---

<sup>1</sup> Тітов Ю. У святім ореолі / Юрій Тітов. – К., 2007 – 114 с.

<sup>2</sup> Іванов В.П. Человеческая деятельность – познание – искусство. – К.: Наукова думка, 1977. – 252 с. С. 224.

<sup>3</sup> Там само. – С. 224.

його культуротворча функція зближується із культурологічною функцією особистості як її здібністю *творити культуру* (М. Каган<sup>1</sup>, Е. Маркарян<sup>2</sup>, Б. Неменський<sup>3</sup>).

Своє обґрунтування культуротворчий потенціал знаходить у філософії, яка розглядає творчість як діяльність, що породжує дещо якісно нове та відрізняється неповторністю, оригінальністю й суспільно-історичною значущістю. Це – культурно-історичне явище, що надає людині можливість подолання кінцевості свого існування у світі шляхом створення нової реальності<sup>4</sup>. Ототожнюючи культурну і творчу діяльність, П. Тіллх аргументує це тим, що примноження культурних цінностей передбачає досягнення у цій галузі кожного індивіда як члена суспільства. Якісне зростання культурних здобутків забезпечується, на його думку, зростанням культурного рівня особистостей, які створюють цю культуру. А творцем нового, відмінного від існуючого, може бути лише творча індивідуальність<sup>5</sup>. Цієї ж думки дотримувався і Г.В.Ф. Гегель, зазначаючи, що індивідуальність формується „шляхом переробки себе у процесах культури”<sup>6</sup>.

Розглядаючи культурну і творчу діяльність як автономні, Г. Давидова, О. Рудницька й В. Шудря наголошують на існуванні між ними генетичного зв'язку, завдяки якому творчість „неможлива поза культурою, тому що у відриві від неї вона позбавляється умов і механізмів свого існування, того, завдяки чому і в чому вона реалізується. Але й культура неможлива поза творчістю, оскільки вона є її об'єктивованою формою, її предметним буттям”<sup>7</sup>. Таким чином, творчість виступає інтегральною ознакою культури, у межах котрої розгортаються універсальні зв'язки різних форм людської творчості, відбувається їх взаємодія<sup>8</sup>. Наведена інтерпретація культури доводить значення творчої діяльності у формуванні особистості майбутнього педагога, що охоплює усі сфери його

---

<sup>1</sup> Каган М.С. Эстетика как философская наука /М.С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1997. – 467 с.

<sup>2</sup> Маркарян Э.С. Теория культуры и современная наука (логико-методологический анализ) /Э.С. Маркарян. – М.: Мысль, 1983. – 284 с.

<sup>3</sup> Неменский Б.М. Мудрость красоты /Б.М. Неменский. – М.: Просвещение, 1989. – 181 с.

<sup>4</sup> Философский словарь / под ред. И.Г. Фролова. - 5-е изд. – М.: Политиздат, 1986. – 590 с. С.432.

<sup>5</sup> Руденко Л. Естетичний аспект в сучасній культурології // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2004. – Вип. 2. – С. 206.

<sup>6</sup> Гегель Г.В. Ф. Энциклопедия философских наук / Г.В.Ф. Гегель. – М.: Мысль, 1977. – 471 с. С. 216.

<sup>7</sup> Давыдова Г.А. Творчество и диалектика /Г.А. Давыдова. – М., 1976. – 175 с. С. 17–18.

<sup>8</sup> Давыдова Г.А. Творчество и диалектика. – М.: Наука, 1976. – 175 с. С. 18.; Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: навч. посіб. – К.: ІЗМН, 1998. – 248 с. С.44.; Шудря Е.П. Социальный прогресс и развитие искусства // Искусство и творческая деятельность. – К.: Наук. думка, 1979. – С. 243-274. С. 269.



духовного життя: розум, почуття, волю, поведінку, а також відкриває шляхи у практику розвитку педагогічної культури засобами мистецтва, котре є найвищим ступенем творчості й духовності людини, „самосвідомістю культури”<sup>1</sup>.

„Класична” модель мистецтва представляє його як світ художніх творів, сформований на естетичних принципах і звернений до вихованого естетичного почуття (сприйняття) та судження (смаку). Класичний світ мистецтва передбачає зразковість (нормативність) як у плані орієнтації на прекрасний ідеал, так і в плані перетворення життя, що виявилось в соціологізованій тематиці співвідношення „прекрасного” й „життя”<sup>2</sup>.

У своїй *сутності* мистецтво є подвоєною багатоваріантною (і тому безмежною у заданих автором межах) реальністю, що охоплює „нескінченне у кінцевому”<sup>2</sup>, „невисловлюване у висловленому”<sup>3</sup>. Породжуючи комплекс художніх творів, які його являють, воно водночас конститує свій власний світ – художню культуру, що є іррелевантним стосовно емпіричної дійсності, володіє власною імманентною законовідповідністю і зорієнтований на прекрасне, в напрямі якого мистецтво лише феноменально й здійснюється<sup>4</sup>.

Така подвоєність, позначена Х. Ортегою-і-Гассетом терміном „ірреалізація”, розглядається не як ідентичність художнього світу реальному, а як визнання того, що художній світ і кожна його частковість володіє особливою концентрацією виразності, й судити про будь-який елемент цього світу слід за його внутрішніми законами, а не за законами реального світу: „Ремесло художника як раз і полягає в тому, щоб, взявши крихітний шматочок реальності: якийсь пейзаж, якусь фігуру, якісь звуки, якісь слова – примусити їх виражати увесь інший світ”<sup>5</sup>.

Завдяки своїй подвоєності мистецтво, за ствердженням Ю. Лотмана, „потребує подвійного переживання – водночас забути, що перед тобою вигадка, і не забувати цього. Тільки в мистецтві

---

<sup>1</sup> Рудницька О.П. Музыка і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: навч. посіб. – К.: ІЗМН, 1998. – 248 с. С. 44.

<sup>2</sup> Кукрак О.Н. Искусство //Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 438-440.

<sup>2</sup> Шеллинг Ф.В. Философия искусства / Ф.В. Шеллинг. – М., 1966. – С. 82.

<sup>3</sup> Юровская Э.П. Актуален ли поиск понятий? // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2001. – Сер. 6. – Вып. 1 (№ 6). – С. 45-51. С. 50.

<sup>4</sup> Юровская Э.П. Актуален ли поиск понятий? // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2001. – Сер. 6. – Вып. 1 (№ 6). – С. 45-51. С. 44.

<sup>5</sup> Ортега и Гассет Х. Эссе на эстетические темы в форме предисловия // Эстетика. Философия культуры. – М.: Искусство, 1991. – С. 335-378. С. 343.

глядач може водночас жахатися лиходійству і насолоджуватися майстерністю актора”<sup>1</sup>. При цьому він, як доводить Ф. Лаку-Лабарт, втрачає екзистенційну тотожність та автохтонність екзистенційного досвіду, оскільки у просторі мімезису зустрічається зі своїм „двійником, що подвоюється”, тотожним і нетотожним як суб’єкту, так і самому собі: „Я”, „фабульний герой”, „Я та фабульний герой”, „Я як Я”, „Я як фабульний герой” і т.д. – відношення дрібняться й множаться, задаючи простір екзистенції як принципово мозаїчний<sup>2</sup>.

Важливе культуротворче значення має також відкрита Е. Суріо здатність мистецтва до інстаурації, тобто викликання „буття з небуття”<sup>3</sup>. Остання виявляється в тому, що, даючи можливість пережити непрожите, воно „стискає суспільний та історичний досвід поколінь до концентрації і форм, доступних для особистого залучення до нього”<sup>4</sup>. Цей привілей мистецтва зумовлює високий статус індивідуальності митця й сприяє самоусвідомленню ним себе як Деміурга, який з власної волі може творити нову реальність<sup>5</sup>.

**Художньо-творчий потенціал** мистецтва полягає в тому, що воно є творенням художніх образів, відповідно до бачення митця, змісту його внутрішнього світу. Тому будь-який художній образ можна назвати у певному сенсі, своєрідним портретом художника. Це зумовлює суб’єктивність мистецтва як феномену художньої творчості, яка, за О. Зисем, виступає одним із найважливіших показників самобутності та оригінальності творчої індивідуальності митця<sup>6</sup>. Найвищим проявом суб’єктивного О. Гройсман вважає ідеальне, яке притаманне лише людській творчості й становить собою усвідомлений компонент пізнання та відносин як атрибутів свідомості особистості<sup>7</sup>.

Вченими доведено, що процес художньої творчості ґрунтується на різноманітній інформації, отримуваній митцем у ході пізнання дійсності. Її оцінювання й відбір уможлиблюється завдяки художньо-образному мисленню, творчій уяві, художнім і творчим здібностям, які трансформують ці враження за законом того чи іншого виду

---

<sup>1</sup> Лотман Ю.М. Семиотика кино и вопросы киноэстетики /Ю.М. Лотман. – Тарту, 1973. – 170 с. С. 25.

<sup>2</sup> Можейко М. А. Язык искусства // Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 1292.

<sup>3</sup> Суріо Э. Искусство и философия // Вопросы философии. – № 7-8. – 1994. – С.106.

<sup>4</sup> Иванов В.П. Человеческая деятельность – познание – искусство. – К.: Наукова думка, 1977. – 251 с. С. 240-241.

<sup>5</sup> Леонардо до Винчи О науке и искусстве / Леонардо до Винчи. – СПб.: Амфора, 2005. – 414 с. С. 38.

<sup>6</sup> Зись А.Я. Искусство и эстетика /А.Я. Зись. – М., 1975. – С. 136.

<sup>7</sup> Гройсман А.Л. Личность, творчество, регуляция состояний. – М.: ИЧП „Издательство Магистр”, 1998. – 436 с. С.21.

мистецтва й виступають необхідною умовою художньо-творчої праці. Надаючи особливого значення серед цих творчих якостей образній уяві, Б. Юсов зазначає: „Творчість і уява тісно пов’язані між собою. Уява – це вектор майбутнього, прагнення до нового, а творчість – це розкриття нового, його вираження по-новому, здатність самостійно поглянути на світ, зробити крок у невідоме у формі думки, задуму або продукту – творчого мислення та творчої діяльності”<sup>1</sup>.

Творче, евристичне та образне мислення функціонують у мистецтві, на думку О. Гройсмана, у співдружності<sup>2</sup>, об’єднуючись у художньому мисленні. Специфіку останнього С. Ейзенштейн вбачав в умінні творця „занурюватися у стан первісної психіки”, де „немає ще розподілу на почуття і думку”<sup>3</sup>. Кожний глядач, на думку видатного режисера, відповідно до своєї індивідуальності, по-своєму, з власного досвіду і фантазії, з тканини своїх асоціацій творить образ за точно спрямованими зображеннями, підказаними йому автором, який непохитно веде його до пізнання і переживання теми. Це той самий образ, що задумав і створив автор, та цей образ водночас створив і власним творчим актом глядач<sup>4</sup>. Асоціативна природа художньої творчості зумовлює варіативність розуміння явищ мистецтва, можливість їх інтерпретацій.

Оскільки кожній особистості властиві індивідуально-психологічні особливості, в її уяві створюється свій суб’єктивно забарвлений варіант художнього образу. В такий спосіб твір мистецтва викликає в людини очікувані емоції й водночас „пристосовує” художній смисл до неї, тобто, втілює, за висловом О. Рудницької, авторську ідею в особистісну структуру реципієнта<sup>5</sup>. Виходячи з цього, вчена робить висновок щодо тісного зв’язку емпатії й креативності як здатності людини до творчого спілкування з мистецтвом, до глибоко індивідуального бачення художнього світу, яке знаходить своє виявлення в особистій інтерпретації змісту твору, у схильності суб’єкта до ідентифікації з художніми образами, до „входження” у систему мислення різних за стилем авторів<sup>6</sup>.

---

<sup>1</sup> Юсов Б.П. Проблема художественного воспитания школьников: дис ... докт. пед. наук. – М., 1984. – 324 с. С.94.

<sup>2</sup> Гройсман А.Л. Личность, творчество, регуляция состояний. – М.: ИЧП „Издательство Магистр”, 1998. – 436 с. С.63.

<sup>3</sup> Эйзенштейн С.М. Избр. произведения: В 6 т. – М., 1964. – Т. III. – С. 424.

<sup>4</sup> Эйзенштейн С.М. Избр. произведения: В 6 т. – М., 1971. – Т. VI. – С. 171.

<sup>5</sup> Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. – К., 1998. – 270 с. С.58.

<sup>6</sup> Там само. – С.58.

**Життєтворчий потенціал мистецтва** виявляється у тому, що воно надає людині розуміння власного життя як творчості. Вона знаходить у ньому стійкі життєві основи й стимули, що спонукають її до творення свого життя й себе самої. Втілені в мистецьких творах ідеї наповнюють життя людини учинковим змістом, виступають рушійними силами, взірцями для наслідування, перетворюючись на особистісно значущу мету діяльності особистості – її ідеал, що, маючи нормативний характер, значною мірою визначає стиль життя і особисті пріоритети людини, характер її поведінки та діяльності<sup>1</sup>.

У світогляді людей регулююча функція ідеалу стосовно поведінки розкривається у формі морального, правового кодексу правил, законів, прикладів; стосовно діяльності – у формі вибору мети. Наявність ідеалу у світогляді пов'язана з особливим станом еталонності свідомості, що передбачає не лише прийняття ідеї чи чиеїсь поведінки, діяльності, творчості в якості зразка, а й наявність переконань, абсолютної віри у правоту обраних ідей.

Мистецтво виступає основою формування в особистості, передусім, *естетичного ідеалу*, який відображає прагнення людини до прекрасного, пов'язані з ним уявлення про шляхи творчого розкриття у мистецтві предмета спостереження (природа, людина у її данності через зовнішні атрибути – тіло та внутрішній світ). Соціальна функція естетичного ідеалу полягає в тому, що він, „будучи формою усвідомлення недосконалості особистості й суспільства, надихає людей на зміну суспільства й самих себе, задає мету особистого вдосконалення й суспільного розвитку, регулює відносини між людьми”<sup>2</sup>.

Вперше поняття ідеалу ввів у теорію І. Кант. За Кантом, ідеал не може бути сформованим поза цілепокладанням, він є можливим лише стосовно явищ, які можуть бути конституційовані в якості мети. Оскільки досягнення мети позбавляє ідеал статусу існування, остільки він, на думку І. Канта, реалізує себе як „ідея” виключно регулятивного порядку. Єдиною сферою, де втілення ідеалу є можливим, виступає, згідно із І. Кантом, мистецтво, де ідеал набуває онтологічного статусу прекрасного<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> *Идеал* // Краткий словарь по философии / под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. – 4- изд. – М.: Политиздат, 1982. – 431 с. С. 99.

<sup>2</sup> *Там само.* – С. 99.

<sup>3</sup> *Лойко А.И.* Идеал //Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С.378-379.

Мистецтво, як відзначають І. Зязюн та Г. Сагач, „формує суспільно-естетичний ідеал, виражаючи його у вигляді художніх образів, за допомогою яких соціальні ідеї, моральні норми, естетичні цінності суспільства перетворюються на особистий досвід людини, яка сприймає ці образи, на органічні здобутки її характеру”<sup>1</sup>. Так, ідеалом античної доби виступала калокагатія, яка передбачала гармонію тілесної й душевної досконалостей, що визріває у зміні поколінь (на відміну від раптового спалаху краси, таланту чи доброчинності, взятих окремо); у філософії Платона – ідеал гармонійного поєднання фізичних та духовних здібностей людини, що природно доповнюються багатством та шляхетністю її душі<sup>2</sup>; ренесансний суспільно-естетичний ідеал виявлявся у єдності тілесного й духовного начал, що трансформувалося у традиції Просвітництва в ідеал пропорційності духу (розуму й афектів) тощо.

Суспільно-естетичний ідеал знаходить своє конкретне вираження в *особистому ідеалі людини*, який своєю наявністю у культурі фіксує цінність індивідуального буття, а також задає шлях його розкриття через самовиховання, співучасть інших людей у долі Я (виховання). Він має найрізноманітніші орієнтації – від суспільно-значущих до особисто-інтимних.

Відомо, що людина формує свій духовний світ, відповідно до свого *морального ідеалу*, котрий виступає для неї як істина, до якої вона дійшла сама, пізнаючи моральний закон. Добро є, на думку М. Грота, „таким самим законом природи, як і краса, добро є такою ж внутрішньою якістю речей, як і краса. Якщо є краса, то є й добро – поза відносно особистісною оцінкою”<sup>3</sup>.

Моральний ідеал становить основу кожного світогляду. Тому тільки те знання, яке дає людині світоглядні орієнтири, йде на користь розвитку її духовності. Але для того, щоб діяти у згоді з моральним ідеалом, треба зробити вирішальний крок – моральний вибір. Адже в своєму житті людина часто опиняється перед моральним вибором між добром і злом. М. Грот пов’язував причини існування зла з порушенням гармонії розвитку в людини та її неправильним моральним вибором. Така людина, на його думку, може негативно впливати на інших, продовжувати моральні конфлікти,

---

<sup>1</sup> Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: навч. посібник / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с. С. 267.

<sup>2</sup> Грицанов А.А. Калокагатія // Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С.455.

<sup>3</sup> Грот Н.Я. Психология чувствований / Н.Я. Грот // Психология эмоций: тексты. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – С. 198.

розповсюджувати зло навколо себе. Але розвинене суспільство може позбутись зла. І в цьому важливу роль відіграє, на переконання М. Грота, мистецтво. Людина завжди здійснює моральний вибір відповідно до своїх ціннісних орієнтирів, ідеалів і моральних принципів. Мистецтво ж допомагає становленню особистості не тільки стосовно свого морального ідеалу, але й стосовно морального вибору. Закликаючи до формування добрих почуттів до ближнього, обов'язків перед іншими членами суспільства, воно надає людині ціннісні й етичні установки, допомагає їй усвідомити свою відповідальність за власні вчинки перед іншими людьми. Тим самим, мистецтво надихає людину на творчий розвиток себе як моральної особистості, навчає її шукати й радіти прекрасному, прокладати від нього стежку до власної моральності й свободи<sup>1</sup>.

У професійній діяльності людина орієнтується на певний *професійний ідеал*, який виступає, на переконання психологів, джерелом і рушійною силою її професійного розвитку й саморозвитку. Усвідомлення невідповідності між ідеальним “образом професіонала” та реальним її образом “Я-професіонала”, співставлення останніх спричиняють прагнення особистості до вироблення стратегій для наближення до еталонної моделі, активізують її діяльність щодо їх реалізації, розвивають спрямованість на досягнення бажаних результатів і, таким чином, виступають регуляторами динаміки основних складових професійного розвитку: професійної самооцінки, професійної придатності, професійної мотивації; професійної компетентності (професіоналізму діяльності); професійно значущих особистісних якостей і спеціальних здібностей (професіоналізму особистості); професіоналізму фахового самовдосконалення тощо.

Особисті професійні, моральні та естетичні ідеали людини можуть формуватися під впливом авторитетної для неї особистості або під впливом ідеалу, втіленого у мистецькому творі, орієнтуючись на який вона „вибудовує творчу ситуацію самозростання, в якій конструюються сутнісні елементи індивідуального світу її „Я””<sup>2</sup>.

Ця здатність мистецтва виступати орієнтиром життєтворчості людини зумовлюється, на думку Й. Бродського, його „граничною суб'єктивністю, упередженістю й по суті ідіосинкразією, що

---

<sup>1</sup> Грот Н.Я. Психология чувствований / Н.Я. Грот // Психология эмоций: тексты. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – С. 203.

<sup>2</sup> Маноха І.П. Творчість, досліджена творцем / І.П. Маноха // Роменець В.А. Психологія творчості. – 3-тє вид. – К.: Либідь, 2004. – 288 с. С. 13.

допомагають йому запобігти кліше”<sup>1</sup>. Переносячи опірність кліше на різноманітні життєві ситуації людини, мистецтво розширює її духовні горизонти, відкриває перед нею безліч можливостей щодо творення свого власного життя, надаючи особистості внутрішню свободу й життєві критерії, які допомагають їй розпізнати оригінал і підробку, істинну і неістинну інтонацію, зберегти й розширити межі своєї індивідуальності<sup>2</sup>. Подібну думку відстоює й Б. Люссато, який зазначає, що „людина, яка читає Платона, стає вимогливішою до логіки; людина, яка відвідує концерти і виставки, стає вимогливішою до естетики; людина високого культурного рівня стає вимогливішою до якості, вона не витримує сірятини і фальші. Естетика найтісніше пов’язана з етикою, а чим вищі естетичні вимоги, тим нетерпиміше людина ставиться до расизму, тоталітаризму, насильства. Естетична ж безграмотність і нерозвиненість зумовлюють, на переконання академіка І. Зязюна, духовну, емоційно-почуттєву черствість і моральну глухоту. Тому, як наполегливо доводить вчений, „і в найважчі часи, при найобмеженіших ресурсах не слід економити на культурі, освіті, бо саме вони оберігають суспільства і цивілізації від катастрофи дикунства”<sup>3</sup>.

**Творчо-розвивальний потенціал мистецтва** полягає в тому, що воно, являючи собою художню творчість, фактично є процесом „логічного розвитку ідей та осмислення образів, який перетворює елементи реальності на щось нове” (Е. Торренс, Д. Нуренберг) і в цьому сенсі виявляється „механізмом розвитку, взаємодією, що веде до розвитку” (Я. Пономарьов)<sup>4</sup>.

Л. Виготський зазначав: „Якщо розуміти творчість в її істинному психічному сенсі, як створення нового, легко дійти висновку, що вона властива всім більшою чи меншою мірою. Творчість також є нормальним і постійним супутником дитячого розвитку”<sup>5</sup>. На доступності творчості кожній людині, а не лише небагатьом обраним наголошував також М. Скаткін<sup>6</sup>. Тим більше, на нашу думку, це стосується творчості мистецької, яка як цілісний процес реалізації та самореалізації особистості, актуалізації її творчих можливостей не

---

<sup>1</sup> Тарасевич Е.Г. Бродский / Е.Г. Тарасевич // Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 137.

<sup>2</sup> Там само. – С. 137.

<sup>3</sup> Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: навч. посібник / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с. С. 25-26.

<sup>4</sup> Пономарёв Я.А. Психология творчества. – М.: Наука, 1976. – 303 с. С. 280.

<sup>5</sup> Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1967. – С. 33.

<sup>6</sup> Скаткин М.Н. Дидактика средней школы. – М.: Просвещение, 1982. – 106 с.

вимагає від неї спеціальної підготовки, а природно виникає тоді, коли людина, знаходячись у стані емоційного піднесення, відчуває потребу передати іншим пережиті нею почуття, трансформуючи їх у художні образи. Для реалізації цієї мети їй необхідна жвавість розумових операцій, образність асоціацій, нестандартність логічних ходів, асоціативність уяви, – тобто, за К. Станіславським, „зосередженість всієї духовної й фізичної природи, яка охоплює не лише зір, слух і всі п'ять відчуттів людини – ... а й її розум і почуття, волю, пам'ять, уяву”<sup>1</sup>. Мистецтво ж, за результатами дослідження С. Вдович, володіє здатністю через естетичні враження підвищувати жвавість розуму, актуалізувати досвід, розвивати сферу почуттів особистості<sup>2</sup>.

Зрозуміло, що художня якість процесу й результату мистецької творчості залежить від художніх і творчих здібностей людини, які, у свою чергу, формуються і своєрідно виявляються у ній, але, за ствердженням вчених, ця якість не жорстко детермінована ними – за умови праці над собою художні й творчі здібності можна розвинути. Підтвердженням тому є слова К. Станіславського, що талант – це 10% здібностей і 90% роботи над собою: „Талант – це щаслива комбінація багатьох творчих здібностей людини у поєднанні з творчою волею”<sup>3</sup>.

Крім того, мистецька творчість не обов'язково має бути спрямована на досягнення високого професійного рівня її результатів. Її найбільша цінність полягає, за ствердженням Г. Ващенко, у тому, що взаємодія людини з мистецтвом, навіть при відсутності великих природних здібностей, справляє значний вплив на розвиток її особистісних якостей і діяльності, а також „нерідко є джерелом моральної втіхи і чистих радостей”<sup>4</sup>.

Згідно з діяльнісним підходом, залучаючись до художньо-творчої діяльності й оволодіваючи нею, людина розвиває свої художні й творчі здібності, що корелюють між собою, вдосконалює якості своєї творчої індивідуальності, причому, чим вищим є рівень оволодіння цією діяльністю, тим яскравішою стає її творча індивідуальність.

---

<sup>1</sup> Станиславский К. Работа актёра над собой // Собр. соч. – М.: Искусство, 1954. – Т. 2.

<sup>2</sup> Вдович С. Сучасні зарубіжні концепції естетичного виховання особистості // Професійно спрямоване навчання і виховання особистості: зб. наук. праць / за ред. Г.П. Васяновича. – Львів: ЛДУ БДЖ, 2006. – 288 с. С. 172.

<sup>3</sup> Станиславский К.С. Начало сезона / К.С. Станиславский // Статьи, речи, беседы. – М., 1953. – С. 194-195.

<sup>4</sup> Ващенко Г. Виховний ідеал: підручник / Григорій Ващенко. – Брюссель: Вид-во Центральної Управи Спілки Української Молоді, 1976. – С. 204.



Тому ми вважаємо одним із найважливіших завдань сучасної гуманістичної освіти максимальний розвиток художньо-творчих здібностей усіх її суб'єктів у різних видах мистецької діяльності.

Нам імпонує думка М. Лещенко, що мистецтво повинно стати методологією навчання і виховання кожної дитини від 3 до 10 років, виступаючи не мистецтвознавством, а творчістю. Водночас вважаємо, що не слід обмежувати особистість в оволодінні мистецтвом лише означеним періодом, хоча він, поза всяким сумнівом, є найбільш сензитивним для цього. Людина, на нашу думку, взагалі не повинна розлучатися із мистецтвом у своєму житті, інакше, підрастаючи, вона перетвориться на „розумних” дорослих із казки А. де Сент-Екзюпері „Маленький принц”, які, в усьому вбачаючи і цінуючи лише доцільність, втратили здатність дивуватися красі цього світу й примножувати її, тобто зреклися своєї гуманістичної сутності й творчого потенціалу.

Отже, мистецтво як процес і результат художньої творчості, особистісна форма відображення людиною оточуючого світу, в якій виражається її творча індивідуальність, володіє невичерпним потенціалом щодо формування цієї інтегративної системної якості в кожного, хто з власного бажання цілеспрямовано залучається до його опанування. Тому воно може виступати методологічною основою розвитку творчої індивідуальності в майбутніх педагогів професійної школи.

### 3.2. Соціальні функції мистецтва

Сутність мистецтва як сфери творчої людської діяльності найповніше виявляється у його соціальних *функціях*. Останні зумовлені, тим, що “художник мислить у формах самого життя”<sup>1</sup>, – багатого, різноманітного й невичерпного, – а тому мистецтво “містить в собі у синкретично-синтетичній цілісності усі ті функції, які наука, мова, гра і т.д. виконують поодиночі”<sup>2</sup>.

Багатоаспектність феномену мистецтва та багатоманітність сфер його застосування у суспільній практиці спричинює велику кількість його функцій, що поділяються дослідниками на:

---

<sup>1</sup> Боров Ю. Эстетика / Ю.Б. Боров. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с. С. 218.

<sup>2</sup> Каган М.С. К истории взаимоотношений искусства и философии // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2001. – Сер. 6. – Вып. 1 (№ 6). – С. 3-8. С.3-4.

- *специфічні*, які стосуються природи мистецтва, визначають його „власну практику” й предмет і мають самостійне соціальне навантаження (естетична, гедоністична й компенсаторна). Є. Фейнберг додає до головних функцій мистецтва ще й *етичну, функцію відображення, внесення гармонії*<sup>1</sup>;

- і *неспецифічні*, або „дублерські”, які втілюючи можливості мистецтва щодо творчого освоєння дійсності, до певної міри дублюють різні форми суспільної свідомості й стосуються більше можливостей мистецтва, ніж його природи (*суспільно-перетворювальна, пізнавально-евристична, художньо-концептуальна, прогнозувальна, комунікативна, інформаційна, навіювальна, виховна*)<sup>2</sup>.

Доповнюючи перелік функцій мистецтва, О. Рудницька вирізняє його *світоглядну* функцію, яку розглядає як домінанту, з котрої випливають усі інші функції мистецтва, зокрема, *виховна, соціально-організуюча, комунікативна, аксіологічна, гносеологічна*<sup>3</sup>.

Отже, як бачимо, функції по-різному визначаються науковцями та естетиками, але усі дослідники єдині в тому, що головною функцією мистецтва є *естетична*, яка спрямована на пробудження й розвиток в людині естетичного, емоційно-ціннісного ставлення до оточуючої дійсності. Саме вона визначає сутність мистецтва як процесу формування творчого духу та ціннісних орієнтацій людини. Естетична функція пронизує усі інші функції мистецтва й приводить їх у відповідність до природи художньої творчості.

Обґрунтовуючи естетичну функцію мистецтва, Ю. Боров акцентує увагу на трьох найбільш важливих, з його погляду, аспектах її реалізації, які роблять її не замінною жодною іншою функцією, а саме: на здатності формувати художні смаки, здібності й потреби особистості; ціннісно орієнтувати її в світі; пробуджувати її творчий потенціал<sup>4</sup>.

Оскільки саме ці якості людини є, на нашу думку, визначальними у становленні її творчої індивідуальності, то вважаємо за необхідне визнання педагогічною наукою провідним принципом організації навчально-виховного процесу в закладах освіти усіх типів і рівнів акредитації *принцип його естетизації*.

<sup>1</sup> Фейнберг Е.Л. Две культуры. Интуиция и логика в искусстве и науке. – Фрязино: «Век 2», 2004. – 288 с. С. 213.

<sup>2</sup> Боров Ю. Эстетика /Ю.Б. Боров. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с. С. 218.

<sup>3</sup> Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с. С. 59.

<sup>4</sup> Боров Ю. Эстетика /Ю.Б. Боров. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с. С. 233.

*Гедоністична функція (мистецтво як насолода)* полягає, на думку Ю. Борева, у його здатності приносити людям радість і створювати „око, здатне милуватися красою кольорів і форм, вухо, яке вловлює гармонію звуків”<sup>1</sup>. Але в цьому зв’язку принципово важливим є, на нашу думку, усвідомлення того, що естетичне розуміння насолоди передбачає не стільки чуттєвий, скільки її духовний характер, що відрізняє її від „плотських” задоволень.

У сучасній мистецькій освіті спостерігається, з нашого погляду, дещо спрощений підхід до тлумачення сутності гедоністичної функції мистецтва, який виявляється у наданні їй „несерйозного” і навіть негативного відтінку внаслідок співвіднесення її виключно з рекреаційно-розважальним аспектом мистецтва, так званим „легким” мистецтвом, та пристосування її переважно до взаємодії особистості з квазі-мистецтвом, „художніми підробками”, під якими Ф.В. Шеллінг мав на увазі твори мистецтва, що, репрезентуючи майстерність та свідому волю автора, позбавлені поетичності та несвідомого внеску усієї душі<sup>2</sup>.

Якщо ж (зважаючи на те, що людина із задоволенням залучається до діяльності, яка є для неї приємною і уникає неприємної діяльності) гедоністичну функцію мистецтва педагогічно доцільно використати в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ, відповідно до її цілей і завдань, то збагачення змісту цієї підготовки мистецьким компонентом зробить, на нашу думку, навчальні й виробничі заняття, позанавчальні культурно-мистецькі заходи більш цікавими і приємними для студентів, перетворивши їх на радісну співтворчість студентів із викладачами, яка приносить естетичну *насоладу* усім суб’єктам освітнього процесу й викликає *задоволення* від процесу та результатів їхньої спільної творчої діяльності, в якій засобами мистецтва вільно, природно й радісно розвивається творча індивідуальність як студентів, так і самих педагогів.

Вважачи мистецтво чинником самотворення особистості, Ю. Боров зазначає, що гедоністичної та естетичної функцій мистецтва неможливо зрозуміти, не визнавши самоцінності особистості та ролі мистецтва у впливі на діяльність людини щодо конструювання нею власної особистості<sup>3</sup>. Художня творчість приносить людям *насоладу*

---

<sup>1</sup> Боров Ю. Эстетика /Ю.Б. Боров. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с. С. 234.

<sup>2</sup> Шеллинг Ф.В. Сочинения: В 2-х т. – М., 1987. – Т.1. – С. 476.

<sup>3</sup> Боров Ю. Эстетика /Ю.Б. Боров. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с. С. 208.

від осягнення художньої правди і краси завдяки тому, що реципієнт відчуває залученість до поривів натхнення, до творчості поета, тобто радість співтворчості<sup>1</sup>.

*Компенсаторна функція (мистецтво як розрада)* виявляється у здатності мистецтва ілюзорно відновлювати гармонію в сфері духу, втрачену в реальному житті (М. Дюфрен), розряджати внутрішню напругу, породжену повсякденним буттям та компенсувати монотонність повсякденності (Е. Морен).

Основними аспектами реалізації цієї функції Ю. Боров вважає відволікальний (гедоністично-ігровий та гедоністично-розважальний), розраджувальний та власне компенсаторний, що сприяє духовній гармонії людини<sup>2</sup>, збереженню та відновленню її психічної рівноваги.

Покладена в основу сучасної арт-терапії, саме ця функція забезпечує, на нашу думку, її ефективність і все зростаючу популярність. Орієнтація на неї педагога професійно-педагогічного закладу освіти в навчально-виховному та навчально-виробничому процесі (наприклад, при організації дидактичних творчорозвивальних мистецьких ігор, педагогічної драматизації, розв'язанні педагогічних та виробничих задач тощо) дозволить йому забезпечити психологічно комфортну атмосферу занять та виховних заходів, де кожен студент зможе обрати для себе відповідну до своїх здібностей та інтересів роль чи діяльність і, яскраво проявивши себе в ній, підвищити свою самооцінку, компенсувати впливи об'єктивних та суб'єктивних негативних чинників, яких він може зазнавати внаслідок недостатнього рівня своєї успішності з інших дисциплін. Зняття м'язових затисків, подолання закомплексованості, зміцнення віри в себе у ході такої мистецько-педагогічної діяльності сприятиме формуванню в майбутніх педагогів професійного навчання позитивної Я-концепції та мотивації на саморозвиток своєї творчої індивідуальності в суб'єктивно близькому виді педагогічно-мистецької діяльності.

*Суспільно перетворювальна функція (мистецтво як діяльність)*, на думку Ю. Борева, тією чи іншою мірою дублює публіцистику й соціально активні форми людського буття. Вона полягає у здатності мистецтва впливати на реальність, оновлювати її, творити заново через ідейно-естетичний вплив на людей, через включення людини до

---

<sup>1</sup> Боров Ю. Эстетика /Ю.Б. Боров. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с. С. 234.

<sup>2</sup> Там само. – С. 235.

ціннісно орієнтованої діяльності, через перетворення вражень від дійсності за допомогою уяви в процесі художньої творчості та через обробку матеріалу для побудови художнього образу (мармуру, фарби, деревини, слова та ін.)<sup>1</sup>. Втім, мистецтво й само є художнім образом матеріальної дійсності в її духовно-ціннісному значенні для людини. В його творах тілесно-онтологічні властивості об'єктів набувають рис та особливостей духовного життя суб'єкта, утворюючи нову подвоєну художню реальність. У ній матеріальне (каміння, метал, фарби, звук, жест) одухотворюється і стає лише матеріальною формою, оболонкою духовного змісту мистецтва.

З „речовини життя” – розрізненої, еклектичної, лоскутної – художник створює „речовину форми”<sup>2</sup>. Ця дія може бути як результативною (декоративно-ужиткове мистецтво), так і нерезультативною, спрямованою на перенесення людини з реальності, що вимагає дій, у світ естетичного задоволення (вишукані мистецтва). Отже, перетворювальна функція мистецтва полягає в його здатності змінювати світ і людину – саме тому воно може виступати чинником розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійної школи.

*Пізнавально-евристична* функція мистецтва до певної міри дублює науку та навчання і виявляється в тому, що воно є засобом *просвіти* (передачі досвіду, фактів) та *освіти* (передачі навичок мислення й системи поглядів)<sup>3</sup>. За Ю. Боровим, мистецтво виступає „підручником життя, який читають навіть ті, хто не любить підручників”<sup>4</sup>, оскільки воно відображає й досліджує дійсність художніми засобами у конкретно-історичних умовах і розкриває художню істину. Воно й само виступає засобом пізнання світу, і водночас – самопізнання особистості. Пізнання в мистецтві пов'язане з розкриттям істини, яка не вичерпується природничою історією, але розкриває історію світу. Таке розкриття являє собою, на думку Г.Гегеля, кращу сторону цієї історії і кращу винагороду за важкі труди пізнання<sup>5</sup>.

Виступаючи в цьому подвійному сенсі „подорожжю до невідомого”, творча мистецька дія завжди виявляється до певної міри неочікуваною для самого діючого суб'єкта: вона охоплює собою

---

<sup>1</sup> Боров Ю. Эстетика /Ю.Б. Боров. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с. С. 219-220.

<sup>2</sup> Кривцун О.А. Эстетика /О.А. Кривцун. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 434 с. С. 14.

<sup>3</sup> Боров Ю. Эстетика /Ю.Б. Боров. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с. С. 222.

<sup>4</sup> Там само. – С. 222.

<sup>5</sup> Гегель Г. Сочинения. – Т. XIV. Лекции по эстетике. – М.: АН СССР. – 1958. – 440 с. С. 1.

моменти осяяння, виходу за межі вихідного розуміння самої сутності та умов діяльності<sup>1</sup>. Крім того, як підкреслює Б. Теплов, мистецтво є не тільки образним, але й емоційним пізнанням світу. Воно „закріплює у свідомості людини знання, перетворюючи їх на емоційно забарвлені переживання й стереотипи поведінки та відображає загальнокультурний зміст світоглядної свідомості, властивої окремим індивідам”<sup>2</sup>. Розвиток світогляду передбачає „пропускання” знань через почуттєвий рівень особистості, який розширює межі пізнання оточуючого світу, спонукає до ціннісного переживання явищ навколишньої дійсності<sup>3</sup>.

Мистецтво освоює конкретно-почуттєве багатство світу, розкриває його естетичне багатоманіття, відкриває нове у звичному. Л. Толстой називав це „діалектикою душі”. Власне, остання якість і є, на нашу думку, визначальною для обґрунтування доцільності введення мистецького компонента до змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійної школи з метою вироблення в них нового, нестандартного бачення проблемних ситуацій професійно-педагогічної діяльності та відкриття нових аспектів змісту навчальних тем, завдяки яким вони будуть краще засвоюватися студентами. Адже, як зазначає Ю. Боров<sup>4</sup>, з романів Ч. Діккенса можна дізнатися про життя англійського суспільства більше, ніж з творів усіх істориків, економістів та статистиків тієї епохи, і не даремно В. Белінський називав роман О. Пушкіна „Євгеній Онегін” енциклопедією російського життя.

У кожному виді мистецтва Ю. Боров відзначає його власне співвідношення пізнавального та діяльнісного начал, за якого превалювання першого впливає на переважаючий розвиток зображальності (живопис), а другого – на перевагу виразності (архітектура)<sup>5</sup>. Врівноваження ж обох начал досягається в літературі, кіно й театрі, які є водночас і виражальними і зображальними.

*Художньо-концептуальна функція (мистецтво як аналіз стану світу)* значною мірою дублює можливості філософії й визначається концептуальною навантаженістю художньої реальності. Мистецтво,

---

<sup>1</sup> *Творчество* // Краткий словарь по философии /под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. – 4- изд. – М.: Политиздат, 1982. – 431 с. С. 337.

<sup>2</sup> Доля В.Є., Маринюк В.І. Теоретико-пізнавальний і психологічний аспекти формування наукового світогляду. – К.: Знання УРСР, 1980. – 48 с. С. 13.

<sup>3</sup> *Теория эстетического воспитания* / отв. ред. Н.И. Киященко, Н.Л. Лейзеров. – М.: Искусство, 1979. – 255 с. С. 65.

<sup>4</sup> Боров Ю. Эстетика /Ю.Б. Боров. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с. С. 220-221.

<sup>5</sup> Там само. – С. 221.

за ствердженням Ю. Борева, несе художню концепцію, воно прагне до розв'язання загальносвітових проблем, до усвідомлення світу та його вдосконалення<sup>1</sup>. У мистецтві, що має інтегративно-синтетичну, поліфункціональну природу, в цілісній єдності функціонують інтелектуально-пізнавальний, моральний та естетичний види духовної діяльності. Воно є художньо-образною моделлю наукових, філософських, моральних уявлень та ідей, художньою моделлю світу.

Справжній митець переробляє свої враження від буття, втілюючи їх у власній художній концепції, в якій він постає мислителем глобальних масштабів (концепція Всесвіту А. Данте, концепція світу В. Шекспіра, концепція людини і людства Й.В. Гете тощо). Ознайомлення майбутніх педагогів професійного навчання із цими концептуальними уявленнями великих художників людства в процесі опанування “світоглядних” (суспільно-гуманітарних) дисциплін сприятиме, на нашу думку, цілісному емоційно-раціональному їх сприйняттю, емоційно-почуттєвому та емоційно-ціннісному переживанню і внаслідок цього – природній та ефективній їх інтеріоризації, що становитиме міцну основу для формування в студентів естетичного світогляду, здатності до філософської рефлексії про світ, усвідомлення сутності, місця і значення художньої картини світу й художньої концепції людини в їх діалектичному взаємозв'язку, який виявляється, за ствердженням О. Рудницької, в тому, що художня картина світу є образно-естетичною формою відображення процесу олюднення дійсності, а художня концепція людини фіксує основні етапи соціалізації індивіда, його прилучення до світу культури<sup>2</sup>.

*Прогнозувальну функцію (мистецтво як передбачення)* Ю. Боров уподібнює до функції футурології<sup>3</sup>. Інтуїтивно прозираючи зв'язки та закони Всесвіту, об'єктивні соціальні відношення, внутрішній світ особистості, митці уподібнюються до медіумів і набувають здатності проникати до колективного несвідомого культури, “відчувати” та втілювати в художніх образах майбутні події, усвідомлювати неочевидні для сьогодення, але визначальні в майбутньому істини. Недаремно ж проблема трагічного передчуття митців стала предметом естетичного аналізу<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Боров Ю. Эстетика /Ю.Б. Боров. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с. С. 222.

<sup>2</sup> Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с. С. 60.

<sup>3</sup> Боров Ю. Эстетика /Ю.Б. Боров. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с. С. 227.

<sup>4</sup> Кохан Т.Г. Експресіонізм в українській хореографії: до постановки проблеми // Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури. – К., 1998. – С. 166.

Окрім передбачувального аспекту прогнозувальної функції мистецтва Ю. Боров аналізує ще й такі її аспекти, як *випереджувальний*, що виявляється в можливості мистецтва містити в собі елементи мови, змісту та ідей майбутнього, не завжди зрозумілі для сучасників, а тому не завжди оцінені епохою, в якій живе митець, та *попереджувальний*, що полягає в його здатності у переконливій та яскравій формі являти людству негативні наслідки його діяльності щодо:

- хижацького освоєння навклишнього світу, “завоювання” природи (передусім, – фільми-катастрофи, серед яких найбільш вражають глядача фільми Р. Еммеріха „Післязавтра”, М. Джексона „Вулкан” та ін.);
- неконтрольованого впровадження технічних і кібернетичних систем, комп’ютерних технологій (роман О. Толстого „Гіперболоїд інженера Гаріна”, фільми „Термінатор”, „Джоні-Мнемонік” та ін.);
- зміни характеру людських стосунків (роман Ф. Кафки „Процес”, твори М. Булгакова „Собаче серце” та Є. Замятіна „Ми”, фільм Г. Данелії „Кін-Дза-Дза”) тощо.

У такий спосіб мистецтво застерігає людей від бездумного продовження своєї небезпечної діяльності, мотивує їх до пошуку альтернативних джерел ресурсів, розробки інноваційних шляхів розвитку, виявлення нових можливостей щодо попередження та розв’язання екологічних проблем, які, на думку вчених, з кожним роком набувають все більшої актуальності, адже в сучасному світі, що постав перед реальною екологічною загрозою, людство може зберегти себе та середовище свого існування, лише посиливши увагу до проблем екологічної освіти<sup>1</sup>.

Реалізуючи попереджувальну функцію мистецтва в процесі екологічної підготовки майбутніх педагогів професійної школи, зокрема, в ході вивчення ними курсу „Основи соціоекології”, можна, на наше переконання, більш ефективно формувати їхню екологічну свідомість та поведінку засобами мистецтва.

*Комунікативна функція (мистецтво як спілкування, „зараження почуттям”<sup>2</sup>)* зближує мистецтво із засобами масової інформації й виявляється, як вважає Ю. Боров, в тому, що воно за

---

<sup>1</sup> Лук’янова Л.Б. Екологічна освіта у професійно-технічних навчальних закладах: теоретичний і практичний аспекти: монографія. – К.: Міленіум, 2006. – 252 с.

<sup>2</sup> Фейнберг Е.Л. Две культуры. Интуиция и логика в искусстве и науке. – Фрязино: «Век 2», 2004. – 288 с. С. 211.



своєю сутністю є спілкуванням і знаковою системою, яка має свій національно та історично зумовлений код<sup>1</sup>. Розкривається ця функція, за схемою Л. Столовича, у послідовному ланцюжку актів: діалог митця зі світом – діалог автора із самим собою (автокомунікація) – діалог художнього твору з реципієнтом – діалог реципієнтів один з одним<sup>2</sup>.

Хоча в сучасній естетиці та мистецтвознавстві художньому твору надається статус самостійного суб'єкта існування<sup>3</sup>, увага дослідників акцентується на тому, що він набуває реального художнього значення лише у взаємодії із суб'єктом його виконання і сприйняття. Це позначається на структурі художнього твору, яка, будучи зорієнтованою на контакт з реципієнтом, є діалогічною за своєю природою і будується з урахуванням законів ефективної комунікації, що в свою чергу впливають на зміст і форми міжособистісних діалогічних відносин „з приводу мистецтва” та внутрішнього осмислення набутих художніх вражень<sup>4</sup>. Думати про твір означає, за ствердженням М. Бахтіна<sup>5</sup>, говорити з ним та його творцем. У цьому діалозі, що охоплює різні рівні емоційного пошуку сенсу, усвідомлення власних особливостей, вироблення індивідуального ставлення до твору та його інтерпретацію, бачення себе у світлі концептуальних авторських ідей<sup>6</sup>, – зникають межі між образним змістом твору і внутрішнім “Я” особистості, виникають найінтимніші почуття, нові орієнтири у вирішенні поставлених проблем<sup>7</sup>.

Передаючи різні типи взаємин людей, моделюючи сам процес їх стосунків, художні твори досягають виняткової глибини та повноти у розкритті способів спілкування, психологічного аналізу його

---

<sup>1</sup> Боров Ю. Эстетика / Ю.Б. Боров. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с. С. 227.

<sup>2</sup> Столович Л.Н. Жизнь. Творчество. Человек: Функции художественной деятельности. – М., 1985. – С. 337.

<sup>3</sup> Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / Примеч. С.С. Аверинцева, С.Г. Бочарова. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.; Боров Ю. Эстетика. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с.; Каган М.С. Философия культуры. – СПб., 1996.; Кривцун О.А. Эстетика. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 434 с.; Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.; Столович Л.Н. Жизнь. Творчество. Человек: Функции художественной деятельности. – М., 1985.

<sup>4</sup> Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с. С. 62-63.

<sup>5</sup> Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / примеч. С.С. Аверинцева, С.Г. Бочарова. – М.: Искусство, 1986. – 444 с. С. 331.

<sup>6</sup> Там само. – С. 397.

<sup>7</sup> Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с. С. 64.

самоцінності. А це, як вважає О. Рудницька, є винятково важливою умовою для досягнення ефективності сучасної освіти<sup>1</sup>.

Здатність мистецтва сприяти встановленню діалогічності педагогічної взаємодії, що визнається сьогодні провідним принципом педагогіки співробітництва, створює, на нашу думку, підстави щодо включення його до змісту розвивальних технологій навчання студентів професійно-педагогічних закладів освіти (особливо в ході практичних занять) з метою створення творчої атмосфери їх активного діалогу й полілогу з педагогом та твором мистецтва і формування на цій основі спільності їх настроїв, думок і поглядів, утвердження стосунків взаєморозуміння, взаємоповаги та взаємодовіри, в яких студент, підтримуваний педагогом, в процесі власної художньої рефлексії зможе визначити для себе орієнтири свого творчого розвитку та обрати свій шлях „сходження до власної індивідуальності”<sup>2</sup>.

*Інформаційна функція (мистецтво як повідомлення)*, за Ю. Боровим, до певної міри уподібнює його до журналістики, а на нашу думку – ще й до історіографії (*мистецтво як історичний документ*), оскільки вона репрезентує значні інформативні можливості мистецтва<sup>3</sup>, що дозволяють йому виступати специфічним каналом зв'язку між поколіннями, своєрідним історичним літописом, в якому узагальнено та надано історичну оцінку соціально-культурному досвіду певного народу та людства, і залучаючись до якого, особистість інтеріоризує цей суспільний досвід.

Мистецький твір у часовому діапазоні художньої творчості постає як особливий інформаційний процес надзвичайної смислової місткості. А. Шопенгауер вважав твори мистецтва скарбницею глибокої мудрості тому, що в них говорить природа речей, а митець тільки виявляє і перекладає її вирази на спрощену й зрозумілу мову<sup>4</sup>. Мистецька творчість, за К.Г. Юнгом, є візіонерським проникненням до колективного несвідомого певної культури, викликанням з його глибин первинних наслідуваних людських першообразів – архетипів – як всезагальних апріорних, психічних та поведінкових програм колективного несвідомого<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с. С. 69.

<sup>2</sup> Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности /Ю.М. Орлов. – М., 1991. – С. 46.

<sup>3</sup> Боров Ю. Эстетика /Ю.Б. Боров. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с. С. 228.

<sup>4</sup> Шопенгауер А. Внутрішня сутність мистецтва // Макаренко Г. Філософія і музика: Шопенгауер, Вагнер, Ніцше. – К.: Факт, 2001. – 152 с. С.107.

<sup>5</sup> Серов Н.В. Цвет культуры: психология, культурология, физиология. – СПб.: Речь, 2004. – 672 с. С. 48.

За допомогою виражальних засобів своїх різновидів мистецтво втілює ці програми й передає їх у формі емоційно насиченої інформації, яка, завдяки своїй образності, не потребує перекладу й легше засвоюється людиною, ніж вербально-раціональна, оскільки вона є естетично виразною, завжди оригінальною, парадоксальною, а її мова – алегоричною, аллюзіозною та естетично багатою<sup>1</sup>.

Кожен з різновидів мистецтва має власну художню мову, і людина, залучаючись до нього, може обрати з усього багатства його різновидів той, художня мова якого є для неї найбільш зрозумілою й відповідає її індивідуальності. Водночас, А. Шопенгауер наголошував на тому, що в творах справжнього мистецтва інформація не знаходиться на поверхні, а закладається автором у прихованому вигляді, тому здатність до її розуміння значною мірою залежить від рівня художньо-естетичного розвитку реципієнта та властивих йому способів організації своєї власної діяльності щодо проникнення до художньо-образного змісту цих творів, оскільки, як зазначав філософ, з художнім твором слід поводитися, як у присутності монарха: необхідно мовчки чекати, доки він сам не заговорить, інакше ризикуєш не отримати відповіді<sup>2</sup>.

В. Беньямін вбачав у розумінні мистецтва шлях не лише до розуміння епохи та історії в цілому, але й до осягнення людського світу й світу людини взагалі („Твір мистецтва в епоху його технічної відтворюваності” (1936) і – особливо – „Праця про Паризькі пассажи” (1955)). Архітектура, живопис, література розглядаються філософом як взаємопов’язані частини єдиного історичного контексту, що формується на основі розвитку способу виробництва: художній твір, за сутністю, є ”інтегральним вираженням релігійних, метафізичних, політичних та економічних тенденцій свого часу”. Сферу естетичного В. Беньямін трактував у якості свого роду медіуму філософського осягнення світу та історії. На думку філософа, „французька революція розуміла себе як Рим, що знову ожив. Вона цитувала давній Рим так само, як мода цитує костюм минулого. Мода має чуття на актуальне, в яких би хащах минулого воно не рухалося”<sup>3</sup>.

Особливістю мистецької інформації є її вірогіднісний, біфуркаційний характер, що робить її, на переконання Н. Вінера,

---

<sup>1</sup> Боров Ю. Эстетика /Ю.Б. Боров. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с. С. 228.

<sup>2</sup> Шопенгауер А. Внутрішня сутність мистецтва // Макаренко Г. Філософія і музика: Шопенгауер, Вагнер, Ніцше. – К.: Факт, 2001. – 152 с. С.107.

<sup>3</sup> Грицанов А.А., Филиппович А.В. Беньямин // Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 95-96.

більш цінною, ніж інформація про те, що вже відбулося. Асоціативність природи мистецького твору уможливорює кількісну і якісну різноманітність його інтерпретацій, творчий характер яких зумовлений специфікою художнього образу та творчою індивідуальністю людини.

Залучаючись до минулих подій, відображених у мистецтві (передусім, народному), особистість суб'єктивно переживає їх і, виступаючи віртуальним їх співучасником, не просто вивчає історію народу, а під впливом його архетипів долучається до джерел його національного духу й духовності, що в епоху тотальної глобалізації дозволяє їй зберегти свою національну ідентичність, а народові – його національне коріння.

Отже, організація професійної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ на засадах народного мистецтва, в якому в художній, архетипічній формі втілено національний виховний ідеал<sup>1</sup>, сприятиме, на нашу думку, вихованню студентів професійно-педагогічних навчальних закладів як нової генерації педагогів національної школи, здатних зберегти і зміцнити культурно-історичну наступність поколінь. У зв'язку з означеним вважаємо за необхідне спиратися у професійній підготовці та розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів на інформативну функцію мистецтва, починаючи від використання у навчально-вихованому процесі актуальних, зрозумілих та суб'єктивно близьких для них творів мистецтва і поступово збагачуючи їх естетичний досвід та можливості щодо опанування мови мистецтва, використання його елементів при розв'язанні навчальних завдань. Це дозволить поступово розширити зміст і обсяг мистецьких засобів, що знаходяться в педагогічному арсеналі викладача й студентів і досягти за їх допомогою єдності художньо-естетичного, творчого і професійного розвитку майбутніх педагогів професійного навчання.

*Навіювальна функція (мистецтво як сугестія)* уподібнює його, за ствердженням Ю. Борева, до гіпнотичного та виховного впливу, з тією лише різницею, що перший є одномоментним, а другий передбачає тривалий процес<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Ващенко Г. Виховний ідеал: Підручник для виховників, учителів і українських родин. – Брюссель: Вид-во Центральної Управи Спільки Української Молоді, 1976. – 191 с.

<sup>2</sup> Боров Ю. Эстетика /Ю.Б. Боров. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с. С. 232.

За ствердженням К. Панді, сугестивність завжди домінує в мистецтві. Вона була притаманна вже прадавнім шаманським обрядам, мисливським, військовим та іншим ритуалам, залучаючись до яких первісні люди „спілкувалися з духами” та викликали в собі приплив мужності, збуджували бойовий дух<sup>1</sup>.

Пройшовши у своєму розвитку шлях від ритуальності до політичності, мистецтво завдяки своїй сугестивності стало важливою ідеологічною й пропагандистською силою, яка використовується для естетизації політики з метою організації й мобілізації мас без змін існуючих стосунків власності<sup>2</sup>.

У напружені періоди історії сугестивна функція, на переконання Ю. Борева, відіграє іноді провідну роль у загальній системі функцій мистецтва, оскільки передбачає навіювання певного ряду думок і почуттів, вплив на підсвідомість та психіку й поведінку людини в цілому. Наприклад, сугестивний вплив військових парадів, маршів, масового співу гімну „Хорст Вессель”, урочистої ходи з палаючими факелами та театралізованих ритуальних дійств під музику Р. Вагнера вдало використовувався фашистами з метою романтизації війни й утвердження серед населення Німеччини ідеї расової виключності та історичної обраності німецького народу („Німеччина – понад усе”). На противагу їм, радянські митці засобами усіх різновидів мистецтва намагалися переконати радянський народ, що „Фашистський ворог буде розбитий! Перемога буде за нами!” Особливого значення в цьому надавалося поезії й музиці, які, володіючи психофізіологічною примусовістю своїх інтонацій та ритмів, не лише викликають у слухачів сильні емоційні переживання, а й підносять їх „понад рівень буденності”, надають їм вищого символічного значення, збуджують в душі людини „певні суголосні тони, як частини якоїсь ширшої мелодії”, спричиняють „тривкі вібрації...”, що не втихають і по завершенні твору, вводять в душу хвилювання, узгоджене з власними спогадами” людини і таким чином роблять прослухане нею „не тільки моментально пережитим, але рівночасно частиною, відгуком чогось давно пережитого і похованого в пам’яті”<sup>3</sup>.

Пояснюючи сугестивний вплив поезії, І. Еренбург зазначав, що його сутність полягає в заклинанні. Саме тому лексика заклинань, обітниць, благословінь, анахронізми обрядових зворотів мовлення

---

<sup>1</sup> Боров Ю. Эстетика /Ю.Б. Боров. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с. С. 230.

<sup>2</sup> Грицанов В.А., Филиппович А.В. Бенъямин //Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 95.

<sup>3</sup> Франко І.Я. Из секретів поетичної творчості. – К.: Рад. Письменник, 1969. – С. 27-28.

червоною ниткою проходять у віршах військової тематики П. Тичини, В. Сосюри, Є. Долматовського, М. Ісаковського, Р. Рождественського, К. Симонова та ін.

Із сугестивною функцією мистецтва пов'язана його здатність формувати психологічні установки особистості, які являючи собою цілісний актуальний стан готовності людини до певної дії, зумовлений її минулим досвідом і антиципацією, єдністю психофізичних сил розвитку і факторів середовища в онтогенезі<sup>1</sup>, й будучи вищим рівнем організації процесів її переживань і дій, визначають автоматизовані, актуально неконтрольовані цілі, сенси й способи її діяльності та поведінки<sup>2</sup>. У квінтеті основних категорій, що зумовлюють людську творчість – „особа – потреба – установка – свідомість – діяльність”, – установка здійснює, на переконання І. Зязюна, двобічний зв'язок між свідомістю й діяльністю, а також між обома ними та особою з її потребами, сприяючи тим самим утворенню надбудованих над цією системою фундаментальних відношень особи до самої себе, до інших, до предметного світу тощо<sup>3</sup>. Регулятивна функція установок полягає в тому, що спричинені ними форми активності людини усвідомлюються нею, як такі, що з необхідністю викликані „голосом совісті”, „покликом серця”, „велінням обов'язку”<sup>4</sup>. Дії та вчинки людини, здійснені під впливом установок, закладених у мистецьких творах, сприймаються нею, як реалізація її власних бажань і потреб.

Тому використання мистецтва в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ сприятиме, на нашу думку, природному зумовленню їхнього бажання до вдосконалення своїх особистісних, професійних і творчих якостей, пробудженню в них пізнавального інтересу та творчої активності, становленню їхньої суб'єктності як передумови цілеспрямованого й зацікавленого розвитку власної творчої індивідуальності.

*Гармонізувальна функція* мистецтва виявляється в його здатності встановити чи відновити гармонію, сформувати цілісну особистість, в якій врівноважено інтелектуальну та емоційно-

---

<sup>1</sup> Зязюн І.А. Роль підсвідомості у розвитку особистості // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник / За ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Вип. II. – Київ-Ченстохова. - 2000. – С. 183–215. С. 194.

<sup>2</sup> Асмолов А.Г. Деятельность и установка. – М.: МГУ, 1979.

<sup>3</sup> Зязюн І.А. Театральне мистецтво у вимірах психології // Педагогічна майстерність / І.А. Зязюн, Л.В. Крамушенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с. С. 104.

<sup>4</sup> Зязюн І.А. Роль підсвідомості у розвитку особистості // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Вип. II. – Київ-Ченстохова. - 2000. – С. 183–215. С. 204.

почуттєву сфери, гармонізовано внутрішнє життя людини, її *світовідчуття*. А відчуваючи гармонію в собі, душа, на переконання Д. Чижевського, стає вразливою на гармонію навколо неї<sup>1</sup>. Результатом цього стає естетичне задоволення від успіху рефлектуючого судження, а не від змісту самого судження (за І. Кантом, „Wohlgefallen”), основою якого виступає інтуїтивне сприйняття, угледіння спільного між різноманітними, нерідко досить віддаленими явищами.

Здатність мистецтва виконувати гармонізуючу функцію полягає:

1) у спонуканні особистості до цілісного сприйняття світу в гармонії його антагоністичних начал, до вгледіння гармонії світобудови й світопорядку;

2) у формуванні гармонійної особистості як такої, що має гармонійне світовідчуття, з урівноваженими дискурсивною та інтуїтивною сторонами духовного світу;

3) у внесенні гармонії в душевний світ людини, що допомагає їй долати внутрішні конфлікти, створені протиборством рівнопереконливих мотивів у ситуації вибору, оскільки під впливом мистецтва інтуїтивний вибір однієї з можливостей стає більш переконливим для неї<sup>2</sup>.

*Виховна функція мистецтва (мистецтво як катарсис)* є, на думку Ю. Борева, подібною до педагогіки, моралі й політики. Вона зумовлюється силою емоційного впливу художніх творів на особистість, яка буває настільки великою, що стає здатною визначати її мотиви поведінки, інтереси та духовні потреби, безпосередньо спонукати її до дії.

Мистецтво, як вважає Ю. Боров, впливає комплексно на розум і серце; й „немає такого куточку людського духу, якого воно не могло б торкнутися своїм впливом”<sup>3</sup>. Воно, втілюючи суспільний і особистий виховний ідеал<sup>4</sup>, формує цілісну особистість не засобом дидактизованого моралізаторства, а через естетичний еталон, який проявляється і в позитивних, і в негативних образах.

Твір мистецтва дозволяє, за К.Г. Юнгом, проникнути до багатства несвідомого, не втрачаючи індивідуальної свідомості. Це

---

<sup>1</sup> Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні. – К.: Вид-во „Орії” при УКСП „Кобза”, 1992. – 230 с. С. 118.

<sup>2</sup> Фейнберг Е.Л. Две культуры. Интуиция и логика в искусстве и науке. – Фрязино: «Век 2», 2004. – 288 с. С. 213.

<sup>3</sup> Боров Ю. Эстетика /Ю.Б. Боров. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с. С. 228.

<sup>4</sup> Ващенко Г. Виховний ідеал: Підручник для виховників, учителів і українських родин. – Брюссель: Вид-во Центральної Управи Спільки Української Молоді, 1976. – 191 с.

надає соціальної значущості мистецтву, робить митця вихователем свого століття. Якщо твір мистецтва отримує суспільне визнання, це свідчить про реалізовану здібність художника втілити в ньому душевний досвід, актуальний для багатьох людей<sup>1</sup>.

Художні твори пропонують особистості певний *виховний ідеал*, тобто нормативний зразок, який задає їй ціннісні орієнтири і передають досвід ставлення до світу, розширюючи його історичні й особисті межі. Читач і глядач, сприймаючи твір мистецтва, інтеріоризують художньо організований, відібраний, узагальнений, концентрований, осмислений та оцінений митцем досвід. Це дозволяє їм швидше та якісніше виробляти власні ціннісні орієнтири стосовно типологічних життєвих обставин, набувати художньо-естетичного й соціального досвіду<sup>2</sup>. Саме тому мистецтво визнається чинником соціалізації особистості і може виступати ефективним засобом здійснення усіх видів виховання майбутніх педагогів професійного навчання.

*Світоглядна* функція мистецтва зумовлена, за висловом Г. Гачева, тим, що світорозуміння у мистецтві „живе матеріально – його можна відчувати”<sup>3</sup>. Мистецтво формує світогляд людини як систему її емоційних та раціональних форм осягнення навколишньої дійсності, що охоплює світовідчуття, світосприйняття, світоспоглядання й світорозуміння. Вони, у свою чергу, визначають глибоко індивідуальні смисложиттєві орієнтири людини, її ставлення до навколошньої дійсності, життєві позиції, ідеали, принципи, переконання, цінності, погляди, що являють собою центральний елемент духовного світу особистості, специфічну призму духовності, крізь яку сприймається, оцінюється та осмислюється навколишнє життя<sup>4</sup>. Особлива активізація свідомості засобами мистецтва зумовлюється, на думку О. Рудницької, тим, що художній твір відтворює дійсність і водночас оцінює зображуване, прагнучи виявити його сутність<sup>5</sup>. Така передача цінності буття, втілена у специфічній формі емоційно-ціннісного ставлення до нього, не тільки збагачує людину життєвим досвідом, але й спонукає до його

---

<sup>1</sup> Даниленко О.И. К.Г. Юнг о влиянии культуры на душевное здоровье человека // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2004. – Сер. 6. – Вып. 2. – С. 79-91. С. 86.;

<sup>2</sup> Борев Ю. Эстетика /Ю.Б. Борев. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с. С. 228.

<sup>3</sup> Гачев Г.Д. Гуманитарный комментарий к физике и химии. Диалог между науками о природе и человеке. – М.: Логоса, 2003. – 512 с. С. 55.

<sup>4</sup> Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с. С. 55-56.

<sup>5</sup> Там само. – С. 58.



ціннісного переживання, яке становить важливий компонент світоглядної позиції, фокусує смисложиттєві установки та орієнтири людини в її художньому світогляді<sup>1</sup>.

Причетність до загальнолюдського досвіду, що міститься в творах мистецтва, допомагає особистості виробити власну життєву позицію, усвідомити моральні зв'язки з іншими людьми і людством в цілому. Дотримуючись норм художньої культури, людина, на переконання О. Рудницької, змінює свою власну „натуру”. Художнє світобачення стає при цьому внутрішнім змістом суб'єкта, індивідуальний досвід художнього світосприйняття розширюється і збагачується, почуття, смаки й потреби набувають культурно-естетичної форми<sup>2</sup>. Як зазначає О. Рудницька, коли мистецтво входить у наше „Я”, коли ми відчуваємо весь світ у собі й себе в ньому, відбувається тотожність внутрішнього і зовнішнього, логічного сенсу мистецького твору й алогічної сфери самосвідомості особистості, смислової предметності мистецтва і непередбаченого суб'єктивного почуття. Це і є, на її думку, найважливішою передумовою духовної насолоди, яка впливає на формування світогляду особистості. Тому мистецтво, з одного боку, підноситься над людиною, а з іншого – людина сама відкриває себе мистецькому світові, завдяки чому він стає здобутком власного духу особистості<sup>3</sup>.

Співвідносячи світоглядну позицію з поняттям духовності, О. Рудницька наголошує на необхідності формування в освітньому процесі гуманістичного світогляду, тобто розвитку таких якостей свідомості й діяльності особистості, які акумулюють в собі знання та розуміння вищих духовних ідеалів, здатність керуватися ними на практиці. Такі духовні орієнтири особистості зумовлюють цілісну активність людської психіки в її соціокультурній детермінованості, здатність людини вийти за межі задоволення первинних матеріально-практичних потреб і будувати своє життя на засадах високого призначення людини, усвідомлення сенсу свого буття, прагнення до постійного самовдосконалення й духовного зростання, поза яким неможливий повноцінний розвиток її творчої індивідуальності.

Завершуючи аналіз функцій мистецтва, хочемо звернути увагу на те, що кожна з них має виключно важливе значення для навчання, виховання та формування особистості і тому може (й повинна, на

---

<sup>1</sup> Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с. С. 57.

<sup>2</sup> Там само. – С. 58.

<sup>3</sup> Там само. – С. 58-59.

нашу думку) розглядатися в педагогічному аспекті, адже саме функціями мистецтва зумовлюються його педагогічні можливості, які й створюють підстави для виокремлення у самостійну галузь наукових знань педагогіки мистецтва.

Разом з тим, як засвідчив аналіз наукової літератури з проблем мистецької освіти<sup>1</sup>, переважна кількість мистецько-педагогічних досліджень стосується лише виховної функції мистецтва або аналізу його педагогічного потенціалу. Педагогічна ж функція, як окрема, найчастіше науковцями не розглядається. Щоправда, в румунській музичній педагогіці така спроба була здійснена Дж. Брязулом, який, відповідно до триєдиної мети педагогічного процесу, виокремив навчальну, виховну та розвивальну функції народного музичного мистецтва в аспекті професійної підготовки майбутнього вчителя музики румунської національної школи<sup>2</sup>.

Ми вважаємо, що в мистецькій освіті такий підхід є найбільш доцільним, оскільки він не лише інтегрує в собі цілий ряд проаналізованих вище соціальних функцій мистецтва, але й крім того, приділяє окрему увагу його дидактичному та розвивальному аспектам, поза якими педагогічна дія не може набути повної результативності. І якщо першого з цих аспектів дослідники побіжно торкаються при аналізі пізнавально-евристичної функції мистецтва<sup>3</sup>, то другий найчастіше незаслужовано залишається поза їхньою увагою. Але ж, оскільки у сучасній освіті знаннєвий підхід, в якому основна увага приділялася навчанню та здобуттю особистістю знань, умінь і навичок, поступається місцем особистісному підходу, зорієнтованому на застосування цих ЗУНів з метою розвитку особистості та максимальної реалізації її потенційних можливостей, то *розвивальна* функція мистецтва набуває, як ми вважаємо, значення однієї з найважливіших його функцій.

Вона зумовлена, на нашу думку, тим, що спілкування з мистецтвом вимагає від людини високого напруження усіх її психічних та духовних сил. Щоб увійти до світу художнього твору, осягнути його, необхідно активізувати мисленнєву діяльність,

---

<sup>1</sup> Кабалеvский Д.Б. Сила искусства. – М.: Молодая гвардия, 1084. – 142 с.; Сохор А.Н. Воспитательная роль музыки. – 2-е изд., доп. – Л.: Музыка, 1975. – 64 с.; Суббота О.В. Жанровая типология и функции танцев как явлений художественной культуры // Педагогічна наука та мистецтвознавство на межі століть: зб. наук. праць. – Х.: Каравелла, 1999. – С. 68-72.; Фохт-Бабушкин Ю.У. Искусство и духовный мир человека: Об особенностях воздействия искусства на личность. – М.: Знание, 1982. – 110 с.; Эстетическое развитие и воспитание молодежи / под ред. О.В. Лармина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. – 326 с.

<sup>2</sup> Breasul G. Patrium Carmen. – Budapest. – 1967. – 525 p.

<sup>3</sup> Боров Ю. Эстетика /Ю.Б. Боров. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с. С. 222.

привести до руху всю силу уяви, включити в роботу емоційно-вольову сферу. Залучення до активної діяльності сутнісних сил (інтелекту, мовленнєвого апарату, уяви, мовлення, мислення, зорового та слухового аналізаторів, фізичних сил тощо) сприяє розвитку загальних та спеціальних здібностей людини<sup>1</sup>, які, за ствердженням психологів, корелюють між собою (зокрема, музика розвиває математичні здібності, рукотворчість – аналітичні тощо). Виховна і розвивальна функції мистецтва базуються, за І. Зязюном, на його сугестивному, катарсичному, „калокагативному” впливі, коли почуття переходить у моральну дію. Допоки сказане, не перейде у почуттєве переживання, допоки вимога не буде опочуттєвлена, вона ніколи не стане нормою поведінки. Тому особистість, яка не пройшла школу мистецтва, ніколи, на переконання І. Зязюна, не стане людиною у розумінні її гуманістичності і не відчуватиме себе реалізованою у житті.

Водночас, немає нічого більш шкідливого, ніж залучати вихованця до мистецтва силою, інакше можна назавжди відвернути його від мистецтва і художньо-творчої діяльності. Слід відчувати міру і дуже обережно обирати педагогічно доцільні способи введення особистості до світу мистецтва, які є дуже індивідуальними і обов’язково мають відповідати рівню художніх та творчих здібностей, інтересам і спрямованості особистості. І хоча в історії мистецької освіти існують приклади насильницького навчання дитини мистецтву (В.-А.Моцарт, Н. Паганіні, Л.-В. Бетховен) ці результати є, швидше, винятком із загального правила, ніж закономірністю. Все ж, головним у процесі опанування мистецької творчості, має бути не технічний вишкіл, а відкриття перед особистістю можливостей самовиражатися у мистецтві, отримуючи від цього задоволення й приносячи його іншим.

Це ж стосується і педагогічної діяльності, яка немислима без почуття. Якщо вихованець не має почуттєвої радості від спілкування з педагогом, то педагогові дуже важко навчити й виховати його, сформувати в нього суспільно значущі якості особистості. Тому головне для педагога, вважає І. Зязюн, зробити засобом словесної дії позитивні почуття.

Застосування мистецтва у педагогіці здатне перетворити її на педагогіку творчості, радості й здоров’я, оскільки емоції та почуття

---

<sup>1</sup> *Краткий педагогический словарь пропагандиста* / сост.: М.Н. Колмакова и В.С. Суров; под общ. ред. М.И. Кондакова, А.С. Вишнякова. – М.: Политиздат, 1984. – 319 с. С.83–84.

найтісніше пов'язані зі здоров'ям людини і є сильними збудниками її активності. Вченими встановлено, що естетичні враження, а також радість, сміх позитивно впливають на здоров'я людей. Дуже часто вони виникають під час спілкування людини з мистецтвом і природою. Почуття та емоції радості, інтерес, викликаний взаємодією особистості з мистецтвом, мають фасилітуючий вплив, вони окрилюють людину й розширюють суб'єктивні межі її можливостей, вселяючи віру в себе й бажання творити, виявити у цьому творінні себе, свою творчу індивідуальність. Навпаки, негативні емоції й почуття мають інгібуючий вплив, пригнічуючи моральний стан людини, сприяючи виникненню в неї нервових та фізичних розладів, замиканню людини в собі, бажання захиститися й усамітнитися. Свої зусилля така людина спрямовує на створення різноманітних психологічних захистів, і доки в неї не задоволена потреба у безпеці, вона, за теорією потреб А. Маслоу, не спроможна й не стане займатися продуктивною творчою діяльністю і тим більше – прагнути виявити себе у ній. Заняття ж мистецтвом спрямовані на зняття психологічних та інтелектуальних перевантажень, що виникають під час інтелектуально насичених навчальних занять.

Ми згодні із Л. Савенковою, що почуття радості, бажання студентів, учнів, педагога займатися мистецтвом є обов'язковою передумовою методичного благополуччя навчального заняття, оскільки вони викликають в них бажання взяти участь у цікавій спільній справі<sup>1</sup>. Якщо суб'єкти навчання під впливом мистецтва залучаються активно й кооперативно до всіх проявів життя (фізично, інтелектуально, емоційно, уявно, соціально), то, на переконання Р. Гібсона, уможлиблюється справжнє виховання їхніх почуттів<sup>2</sup>.

Означене зумовлює висновок, що впровадження мистецтва до системи професійної підготовки майбутнього педагога професійного навчання сприяє докорінному переосмисленню її фундаментальних засад і спрямуванню її на розвиток їхньої творчої індивідуальності.

Ефективність реалізації у цьому процесі усіх означених функцій мистецтва створює, на нашу думку, вагомі підстави для виокремлення у самостійну галузь наукових знань *педагогіки мистецтва*.

---

<sup>1</sup> Савенкова Л.Г. Полихудожественное образование как фактор развития детей и юношества // Педагогика. – 2006. – № 5. – С. 17-23. С. 20.

<sup>2</sup> Gibson R. The Education of Feeling // The SymbolicOrder. – London, 1989. – P. 53-61.

### 3.3. Мистецтво як чинник розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання

Обґрунтування педагогічних можливостей використання мистецтва як чинника розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання вимагає передусім з'ясування сутності самого поняття „чинник”.

У словниках та енциклопедіях воно тлумачиться як рушійна сила будь-якого процесу, що визначає його характер чи окремі риси<sup>1</sup>.

Зважаючи на те, що рушійні сили процесу можуть бути зовнішніми й внутрішніми, вчені виділяють, відповідно, зовнішні (об'єктивні) та внутрішні (суб'єктивні) його чинники, а, враховуючи те, що означені сили можуть як сприяти процесу, так і гальмувати його, ці чинники поділяють на позитивні й негативні.

Педагогіка як наука про навчання, виховання і розвиток підростаючих поколінь<sup>2</sup>, досліджує передусім чинники, які оптимізують дані процеси. Зокрема, М. Чернишевський наголошує у праці „Антропологічний принцип у філософії”, що людина формується під впливом біологічних та соціальних факторів, з яких особливу роль відіграють суспільні інститути, література, сім'я і школа<sup>3</sup>. С. Смирнов розглядає чинники соціалізації особистості які поділяє на три великі групи: макрофактори; мезофактори; мікрофактори<sup>4</sup>. Г. Коджаспірова, вивчає чинники, що детермінують навчальну діяльність і виокремлює у якості головних: часові, просторові, побутові, професійні та соціальні<sup>5</sup>. Обґрунтовуючи механізми розвитку творчої індивідуальності, вчена звертає увагу на їх детермінованість внутрішніми суперечностями, психофізіологічними, статеві-віковими та індивідуальними особливостями особистості; соціальною ситуацією її розвитку; типом її провідної діяльності; мірою її власної активності в процесі

---

<sup>1</sup> *Фактор* // Энциклопедический словарь: В 2-х т. / гл. ред. Б.А. Введенский. – М.: Советская энциклопедия, 1964. – Т. 2. – 736 с. С. 565.; *Краткий словарь по социологии* / под общ. Ред. Д.М. Гвишиани, Н.И. Лапина; сост. Э.М. Коржева, Н.Ф. Наумова. – Политиздат, 1988. – 479 с.; *Краткий политический словарь*. – 3-е изд., доп и перераб. – М.: Политиздат, 1971. – 295 с. С. 260. та ін.

<sup>2</sup> *Гончаренко С.У.* Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – С. 250.; *Фіцула М.М.* Педагогіка /М.М. Фіцула. – Вид. 2-ге, випр., доп. – К.: Академвидав, 2005. – 560 с. С. 556. та ін.

<sup>3</sup> *Коджаспірова Г.М.* Педагогическая антропология / Г.М. Коджаспірова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 47-48.

<sup>4</sup> *Педагогика: педагогические теории, системы, технологии* / под ред. С.А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – М.: Академия, 2001. – 512 с. С. 43-46.

<sup>5</sup> *Коджаспірова Г.М.* Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 272.

становлення та самовдосконалення; самоставленням як результатом сприйняття власного досвіду й переживань<sup>1</sup>.

Для того, щоб об'єктивно визначити чинники розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних закладів освіти, важливо розглянути цей процес з позицій психології, адже розвиток – це передусім, психологічна категорія, яка досить ґрунтовно розроблена представниками цієї науки.

Так, Ж. Піаже серед різноманітних чинників розвитку індивідуальності виділяє процеси дозрівання організму, соціальний досвід та соціальне середовище, які, на його думку, зумовлюють розвиток людини, впливаючи на її інтелект. Особливого значення вчений надає культурному та освітньому оточенню людини як чинникам, здатним прискорювати чи гальмувати цей розвиток<sup>2</sup>.

Л. Виготський, аналізуючи чинники розвитку особистості та індивідуальності, виокремлює серед них соціальну ситуацію розвитку, яку розуміє як специфічну для кожного вікового періоду систему відношень суб'єкта в соціальній дійсності, відображену в його переживаннях й реалізовувану ним у спільній діяльності з іншими людьми. Важливість цього чинника розвитку психолог пояснює його здатністю зумовлювати спосіб життя людини, її „соціальне буття”, в процесі якого нею набуваються нові індивідуальні властивості особистості й психічні новоутворення<sup>3</sup>.

Б. Ананьєв, розглядаючи індивідуальний розвиток як внутрішньо суперечливий процес, що залежить від множини *факторів*, виокремлює в якості основних з них: *біологічні* (спадковість; анатомо-фізіологічна будова; тип ВНД; фізичні особливості; задатки, здібності, обдарованість; аномалії спадкового походження та отримані під час вагітності й родів); *соціальні* (макро-, мезо- та мікросередовище й виховання); *психологічні* (індивідуальні властивості; власна активність та практична діяльність людини)<sup>4</sup>.

Вчений вважає, що в усіх видах розвитку, якими б вони не уявлялися спеціалізованими, проявляється єдність людини як найскладнішого організму; індивіда; особистості; суб'єкта пізнання, діяльності й спілкування та індивідуальності. При цьому Б. Ананьєв наголошував, що людина як „суб'єкт характеризується сукупністю діяльностей та мірою їх продуктивності, як особистість – сукупністю

---

<sup>1</sup> Коджастирова Г.М. Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 163.

<sup>2</sup> Піаже Ж. Избранные психологические труды. – М., 1969.

<sup>3</sup> Виготский Л.С. Лекции по психологии. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 144 с. С. 84.

<sup>4</sup> Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М., 1977. – С. 329.

суспільних стосунків, а як індивідуальність – „глибиною” особистості й суб’єкта діяльності”<sup>1</sup>.

Представники педагогічної науки, визначаючи чинники розвитку особистості та індивідуальності, зосереджують увагу на таких *суб’єктивних* факторах, як: індивідуальний досвід; наслідування, самонавчання, самовиховання, милування художніми творами та природою, самотійна діяльність та творча праця, мрії, особистий ідеал як найвища суб’єктивна цінність людини, її потреби, інтереси, цінності<sup>2</sup>, внутрішній, суб’єктивний світ як „індивідуально-інтерпретований, емоційно-насичений, усвідомлюваний через діалогічне спілкування з реальними та ідеальними суб’єктами комунікації зовнішній світ, що набуває для особистості різних рівнів значущості”<sup>3</sup> тощо.

Одним з найголовніших суб’єктивних чинників розвитку індивідуальності Г. Коджаспірова називає свободу як можливість і здатність особистості мислити, діяти, робити вчинки, виходячи з власних внутрішніх потреб, інтересів та цілей. Внутрішньо вільна людина володіє, на переконання вченої, не лише автономністю, але й незалежністю, тому вона є самотійною й суверенною у виборі цілей та засобів діяльності, відповідальною за прийняті рішення щодо власного особистісного й творчого зростання<sup>4</sup>.

Серед найбільш значущих *об’єктивних* чинників розвитку особистості та індивідуальності педагогами називаються: стан космосу, активність Сонця, клімат, природні фактори, явища, цикли; соціокультурні умови життя людської спільноти та конкретної людини (в тому числі національно-культурні та етнічні); інформаційний простір (держави, навчального закладу тощо); участь у масових заходах та святах (календарних, професійних, культурно-мистецьких та ін.); культурне та естетичне середовище навчального закладу (архітектура, внутрішнє оформлення тощо); залучення особистості до різних видів діяльності (мистецтва, спорту, праці, хобі тощо)<sup>5</sup>. Означені фактори є незалежними від людини і постійно впливають на неї від її народження. Водночас, зростаючи та

---

<sup>1</sup> Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М., 1977. – С. 329.

<sup>2</sup> Коджаспірова Г.М. Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 284.

<sup>3</sup> Харченко П.В. Розвиток особистості педагога-музиканта як умова становлення його професіоналізму / П.В. Харченко // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена буковина, 2006. – 224 с. С. 81.

<sup>4</sup> Коджаспірова Г.М. Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 14.

<sup>5</sup> Там само. – С. 252.

набуваючи особистісного досвіду, людина починає вже сама коригувати міру їх значущості для власного розвитку.

У зв'язку із цим Г. Коджаспірова звертає увагу на те, що ефективність освіти як чинника розвитку творчої індивідуальності її суб'єктів залежить від педагогічно доцільної її організації. Так, за умов відповідності освіти потребам індивідуальності, суб'єктності та самоцінності учнів чи студентів, сприяння їх соціокультурній адаптації, вона стає позитивним чинником розвитку їх особистості та індивідуальності. Абсолютизація ж педагогами знань, умінь та навичок як цілей навчання, виховання й розвитку особистості; надмірна жорсткість педагогічних вимог та орієнтація лише на суворе дотримання дисципліни можуть, навпаки, стати негативними зовнішніми чинниками формування індивідуальності, оскільки закономірно викликатимуть в молодих людей відразу до педагогічних впливів, знецінюватимуть їх суб'єктивне значення, що заважатиме перетворенню їх на внутрішні спонуки самовдосконалення та особистісного зростання учнів і студентів<sup>1</sup>.

Звідси, на нашу думку, впливають важливі педагогічні висновки щодо необхідності такої організації освіти, за якої б вона перетворювалася з об'єктивного чинника зовнішнього впливу на особистість та індивідуальність на суб'єктивний чинник її самотворення, відповідно до власних, але водночас, суспільно схвалюваних ідеалів. Цьому, як ми вважаємо, сприятиме *педагогічно доцільна інтеграція освіти і мистецтва як двох найбільш впливових (особливо на молодь) чинників розвитку особистості та індивідуальності людини, які мають потужний культуротворчий і людинотворчий потенціал*.

Разом з тим, виявлення можливостей оптимізації взаємодії цих факторів закономірно передбачає здійснення педагогічного аналізу мистецтва як самостійного чинника художньо-естетичного, професійного й творчого розвитку особистості та становлення її творчої індивідуальності.

Як справедливо стверджували Л. Виготський та А. Маслоу, мистецтво заохочує людину до *самовиявлення* в художньо-творчій діяльності; *самореалізації* у ній власних індивідуальних здібностей, порухів душі, бажань та *самооцінки* себе й своїх творчих можливостей<sup>2</sup>. Залучення особистості до різних видів мистецької

---

<sup>1</sup> Коджаспірова Г.М. Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 252.

<sup>2</sup> Юзвак Ж. Розвивальна сила краси // Початкова школа. – 2000. – № 5. – С. 4-5.



діяльності одностайно визнається філософами і вченими (І. Зязюном, В. Кудіним, Л. Левчук, Д. Лихачовим, О. Рудницькою та ін.) не тільки необхідною умовою її естетичного виховання, але й важливим чинником її соціалізації й водночас – індивідуалізації.

В останньому сенсі мистецтво виконує дві функції:

- 1) соціальної адаптації, інтеграції людини із суспільством, соціалізації, ідентифікації із певною соціальною групою;
- 2) соціальної автономізації, індивідуалізації людини, диференціації її від суспільства (реалізація сукупності установок на себе, стійкість у поведінці та відносинах, яка відповідає уявленням особистості про себе, її самооцінці).

Реалізація цих функцій мистецтва дозволяє людині *„бути разом з усіма і в той же час залишатися самою собою”*, зберігати власну індивідуальність<sup>1</sup>.

Мистецтво, торкаючись емоційно-почуттєвої сфери особистості, впливає на усі інші структури і рівні свідомості та діяльності людини. При цьому воно не тільки проникає до її внутрішнього світу, але й взаємодіє з її життєвим і художнім досвідом, з глибинними підвалинами “Я” людини. Ця амбівалентна, бінарно-опозиційна взаємодія забезпечує водночас і соціалізацію особистості – включення у суспільні зв’язки й професійні стосунки, і її персоналізацію – утвердження особистості у її самоцінному значенні, поглиблення особистісного начала й самосвідомого ставлення до себе.

Про здатність мистецтва впливати на особистість заявляли у своїх філософських та наукових трактатах ще стародавні філософи й вчені. Значущість його у соціокультурних системах в цілому та його можливості у постійному збагаченні особистісного потенціалу людини зумовили, на думку М. Чембержі, ту обставину, що жоден з відомих історії видатних педагогів не обійшов своєю увагою можливості його впливу на вихованців, доводячи на практиці, що духовне зростання й самовиявлення індивідуума у тих чи інших формах його спілкування з мистецтвом багаторазово збільшуються<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности /О.С. Гребенюк. – Калининград, 1995. – 561 с.

<sup>2</sup> Чембержі М.І. Розвиток творчої особистості у Київській дитячій Академії мистецтв: концептуальні засади та практичний досвід / М.І. Чембержі // *Мистецтво у розвитку особистості*: монографія / за ред. передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена буковина, 2006. – 224 с. С. 173-192.

В Україні вплив мистецтва на людину став предметом пильної уваги Г. Сковороди, П. Юркевича, М. Гоголя, Г. Ващенко та ін. Цінні думки щодо його можливостей змінювати людину висловлені П. Сохацьким у працях „О предмѣтахъ, свойствъ и влиянии изящного вкуса на счастье жизни” (1801), „Чертежъ системы эстетики”, „Изъясненіе объ изящныхъ наукахъ и искусствахъ” (1803). Спроможність мистецтва зумовлювати розвиток усього людства відзначав В. Січинський: „Раз створене мистецтво залишає глибокий слід в наступних віках. Можуть цілковито загинути пам’ятки мистецтва, може щезнути народ, що створив його, але вплив мистецтва, тої культури (матеріальної, духовної) людство відчуває на собі довгі тисячоліття”<sup>1</sup>.

Цей вплив здійснюється, на переконання Д. Чижевського, як через „піднесене” мистецтво, що пропагує високий ідеал, так і через мистецтво сатири, яке виставляє на показ і ганьбить усі людські пороки та низькі пристрасті. Майстром такого мистецтва він вважав М. Гоголя. Високо оцінюючи вплив його творчості на духовно-моральний розвиток суспільства та окремої людини, Д. Чижевський писав: „Буває час, коли не можна інакше повернути суспільства ... до прекрасного, доки не покажеш усієї глибини його сучасної мерзоти, буває час, що навіть зовсім не треба говорити про високе і прекрасне, не показавши тут же ясно, як день, шляхів і доріг до нього для кожного”<sup>2</sup>. Комічне у мистецтві відображає естетичне значення понять, сутність яких суперечить логіці розвитку життя та невідповідності реального стану явищ у житті ідеальному їх розумінню (у поведінці, зовнішньому вигляді, вчинках, рівні діяльності й розвитку особистості та ін.). За висловом О. Герцена, комічні явища тримаються „важкою руїною, заважаючи рости свіжому життю та лякаючи слабких”<sup>3</sup>. Суперечність між змістом і формою таких явищ, що несумісні з естетичним ідеалом, викликає сміх, що виявляє усю їх нежиттєздатність і стверджує тим самим ідеал прекрасного, а людину спонукає до діяльності щодо виправлення існуючого стану та зміни себе, відповідно до естетичних та інших вимог. Комічно-потворне саркастично знищується в мистецтві у сатиричних образах (починаючи від творів Лукіана,

---

<sup>1</sup> Січинський В. Чужинці про Україну. – Прага: Культурно-наукове вид-во УНО, 1942. – 255 с. С. 4.

<sup>2</sup> Цит. за: Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні. – К.: Вид-во „Орії” при УКСП „Кобза”, 1992. – 230 с. С. 129.

<sup>3</sup> Цит. за: Комическое // Краткий словарь по философии / под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. – 4-изд. – М.: Политиздат, 1982. – 431 с. С. 143.

Дж. Свіфта, Ж.-Б. Мольєра, М. Гоголя, Г. Квітки-Основ'яненка, І. Ільфа та Є. Петрова, М. Зоценка і завершуючи сучасною сатирою М. Жванецького та Б. Барського). Таким чином, мистецтво, відображаючи комічне й висловлюючи ставлення до нього митця, допомагає людям викорінювати з їхнього життя негідні явища та творити явища, що мають естетичну й моральну цінність<sup>1</sup>.

Прекрасне ж у мистецтві надихає людину на створення і споглядання краси для того, щоб пережити почуття емоційного піднесення. При цьому утилітарні, практичні, корисливі мотиви поступаються місцем безкорисливим мотивам та діям, у яких виявляється почуття радості й свободи людини. Залучення особистості до сфери прекрасного визнається в педагогіці основою її гармонійного розвитку. Зокрема, С. Шацький був переконаний, що у структурі системи «життя мистецтва» відбувається з'єднання впливів на особистість через активізацію її пізнавальних та емоційно-естетичних процесів<sup>2</sup>.

Британський педагог і мистецтвознавець Г. Рід обстоював необхідність застосування «природного» методу художнього виховання вже з раннього дитинства, наголошуючи, що мистецтво як одна з найдовершеніших форм діяльності, кристалізує духовний світ людини<sup>3</sup>.

На здатності „високого” мистецтва порушувати екзистенційні проблеми людини й тому виступати чинником її розвитку наголошує й польська вчений-педагог І. Войнар, яка відзначає різноманітність контактів особистості з мистецтвом (акти перцепції, експресії, творчості) та аналізує їх естетично-психологічну специфіку й значення кожного з них як для особистісного, так і для суспільного розвитку<sup>4</sup>. Обґрунтовуючи вплив мистецтва на розвиток в учнів *уяви та особистої експресії* (здатності виразити себе, в якій на перше місце виступає сам процес, а не продукт цієї діяльності<sup>5</sup>), І. Войнар висуває ідею „третьої культури”, протиставленої як „елітарній” так і „масовій” культурам як „загальний доступ до автентичних цінностей

---

<sup>1</sup> *Комическое* // Краткий словарь по философии / под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. – 4- изд. – М.: Политиздат, 1982. – 431 с. С. 143-144.

<sup>2</sup> *Опыт педагогической деятельности С.Т.Шацкого* / под ред. В.Н.Шацкой, Л.Н.Скаткина. – М., 1976; *Скаткин М.Н.* С.Т. Шацкий о всестороннем развитии детей. – М., 1977.

<sup>3</sup> *Read H.* The meaning of art. – London, 1963; *Read H.* Education through art. – London, 1965.

<sup>4</sup> *Ніколай Г.Ю.* Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність: монографія. – СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2007. – 396 с. С. 146.

<sup>5</sup> *Цит. за: Ніколай Г.Ю.* Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність: монографія. – СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2007. – 396 с. С. 146.

мистецтва, які приймаються реципієнтом з повною свідомістю вибору, а також стимулюють його власну творчу активність”<sup>1</sup>.

Необхідним чинником контакту з мистецтвом вчена вважає формування в особистості естетичної вразливості, завдяки якій оптимізується дія рефлексивного механізму мистецтва, його вплив на розвиток творчої індивідуальності особистості через переживання, проживання й усвідомлення закладених у ньому сенсів, втілених у художніх образах. Завдяки цьому механізму мистецтво, як підкреслює В. Шинкарук, має унікальну здатність формувати в особистості *досвід вчування* (або, за А. Ван де Вельде „здатність орнаментального відчування”<sup>1</sup>), що істотно позначається на її загальному розвитку, виробленні в неї ціннісних установок і загальної культури. Органічно поєднуючи в собі ідеали Краси, Добра та Істини, мистецтво гармонізує розвиток різних рівнів творчої індивідуальності. Зокрема, англійськими мислителями епохи Просвітництва Є. Берком та А. Шефтсбері доведено, що сприймання краси мистецтва сприяє розвитку в людини уяви та здатності формулювати оцінні судження стосовно відповідності її дій і вчинків критерію краси<sup>2</sup>. Це, на переконання Ф. Шіллера та Й. Гете, робить мистецтво могутнім регулятором вчинків людей<sup>3</sup>. Із розвитком науки вченими було доведено існування тісного зв'язку також між прихильністю людини до мистецтва і сформованістю її ідейно-моральних позицій<sup>4</sup>.

Обґрунтування впливу мистецтва на особистість знаходимо у філософії серця П. Юркевича. Виходячи з ідеї калокагатії, мислитель стверджує, що серце людини любить добро і прагне до нього так само, як око охоче зупиняється на прекрасному образі. „Коли ми приймаємо красу в природі або мистецтві, коли ми дивуємося величності вчинків”, – зазначає філософ, – „то усі ці переживання починає не розум наш, а серце, і до того, цілком безпосередньо та незалежно від усього потоку наших душевних станів”<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Цит. за: Ніколаї Г.Ю. Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність: монографія. – СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2007. – 396 с. С. 144.

<sup>2</sup> Петерс Й. Архитектура и антропософия // *Архитектура и антропософия* / сост. и отв. ред. А. Соколина. – М.: Изд-во КМК, 2001. – 268 с. С. 160.

<sup>3</sup> Юзвак Ж. Розвивальна сила краси // Початкова школа. – 2000. – № 5. – С. 4-5. С. 4.

<sup>4</sup> Кривцун О.А. Эстетика / О.А. Кривцун. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 434 с. С. 301.

<sup>5</sup> Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: навч. посібник / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с. С. 23.

<sup>6</sup> Цит. за: Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні. – К.: Вид-во „Орії” при УКСП „Кобза”, 1992. – 230 с. С. 192.

Аналізуючи психологічні механізми впливу мистецтва на особистість, К.-Г. Юнг звертає особливу увагу на те, що предметом відображення у мистецтві є фантазії, в яких втілюються глибинні переживання людини. При цьому дуже важливо, що зміст внутрішнього світу особистості не просто вловлюється, а й активно виявляється за допомогою олівця, пензлів, фарб. Це відкриває людині шлях до самостійності й психологічної та творчої зрілості: „малюючи саму себе, людина стає здатною саму себе й формувати”<sup>1</sup>.

Усі вчені й філософи єдині в тому, що мистецтво, в силу своєї природи, є вагомим чинником творчого розвитку особистості, адже воно неможливе без творчості. Як цілеспрямована діяльність щодо створення нової, раніше невідомої художньої дійсності чи активного освоєння вже існуючого багатства культури, що відповідає потребам нового<sup>2</sup>, мистецтво народжується тоді, коли митець, переробляючи життєвий матеріал, будує нову реальність – художній світ, який в свою чергу перетворює духовний світ того, хто залучається до сприйняття цього твору<sup>3</sup>.

Передумовою мистецької творчості є: „глибоко зацікавлене ставлення митця до своєї епохи, вміння розпізнавати її нагальні проблеми в контексті конкретних і водночас, типових соціальних, пізнавальних, професійних, життєво-практичних ситуацій”<sup>4</sup>. Творчий характер мистецької діяльності виявляється в тому, що вона, будучи, з одного боку, спрямованою на розв’язання об’єктивно заданих, суспільно значущих завдань, відбувається водночас як процес самоздійснення й самореалізації особистості, що задовольняє її нагальній внутрішній потребі, покликанню. Митець творить не стільки тому, що хоче досягти певного результату своєї художньої діяльності, скільки тому, що одержує насолоду від своєї діяльності і вбачає в ній головну радість свого життя.

У процесі творчої мистецької діяльності відбувається несвідома мобілізація таких внутрішніх можливостей (уяви, пам’яті, інтуїтивного схоплення сенсу), про існування яких людина спочатку просто не підозрює: „кожна людина в душі є художником, але часто-

---

<sup>1</sup> Юнг К.Г. Цели психотерапии // Проблемы души нашего времени. – М., 1993. – С. 85-86.

<sup>2</sup> *Творчество* // Краткий словарь по философии / под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. – 4- изд. – М.: Политиздат, 1982. – 431 с. С. 337.

<sup>3</sup> Боров Ю. Эстетика. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с. С. 220.

<sup>4</sup> *Творчество* // Краткий словарь по философии / под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. – 4- изд. – М.: Политиздат, 1982. – 431 с. С. 337.

густо таким, що не вміє об'єктивувати художні образи” (І. Зязюн)<sup>1</sup>. І навіть тоді, коли вона не знаходить у собі сил перейти від співтворчості в уяві до реального створення художніх цінностей, її творчий потенціал стає, за ствердженням М. Кагана, значно вищим, ніж у людини естетично не обробленої мистецтвом<sup>2</sup>.

Мистецтво енергійно розвиває уяву і творчі здібності людини, що дозволило О. Киричуку стверджувати, що орієнтованість людини на красу мистецтва сприяє її духовному розвитку<sup>3</sup>. Тому у підсумку художньо-творчої дії вона дізнається дещо нове не лише про зовнішній світ (відкриває й пізнає його, відтворюючи, осмислюючи та самостійно створюючи його), але й “відкриває” саму себе. Зазвичай вона ніби переживає процес другого народження, водночас болісний (муки творчості) й радісний (творче натхнення). Мистецтво без натхнення є нежиттєздатним. Твір, написаний лише на основі точних розрахунків, не зворушить глядача чи слухача, оскільки буде позбавленим енергетики живого переживання й людських емоцій, здатної викликати в них зворотний емоційний відгук.

Творче натхнення викликає в митцеві високе емоційно-естетичне переживання краси, яке створює настільки сильне емоційне напруження, що не дає йому спокою, доки він не знайде адекватного відображення цих почуттів та емоцій у художніх образах і не втілить їх у витворі мистецтва. Саме тому мистецтво вважають найбільш розвиненим видом естетичного ставлення людини до світу<sup>4</sup>, адже „aisthetikos” перекладається з давньогрецького як „те, що має відношення до чуттєвого сприйняття”. І не даремно академік І. Зязюн називає естетику не просто наукою про прекрасне, а наукою про почуття, яка вивчає усю сферу естетичного ставлення людини до світу, усі сторони його освоєння та творення за законами краси<sup>5</sup>. На визначальній ролі почуттів у становленні індивідуальності людини наголошує й В. Роменець, який розкриває психологічний механізм їх дії через породження мотивації, волі, мислення людини, її сприйняття, пам'яті, особливо характеру та індивідуальності, що

---

<sup>1</sup> Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: навч. посібник / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с. С. 79.

<sup>2</sup> Каган М.С. Человеческая деятельность. Опыт системного анализа /М.С. Каган. – М., 1974. – С. 126.

<sup>3</sup> Юзвак Ж. Розвивальна сила краси // Початкова школа. – 2000. – № 5. – С. 4-5. С. 5.

<sup>4</sup> Эстетика // Краткий словарь по философии /под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. – 4- изд. – М.: Политиздат, 1982. – 431 с. С. 398.

<sup>5</sup> Зязюн І.А. Естетичні засади розвитку особистості // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с. С. 15.

визначають суспільне життя народу й становлять необхідну передумову будь-якої діяльності, а особливо – творчої<sup>1</sup>.

Сприйняття твору мистецтва пов'язане з таким напруженням душевних сил, за якого стає можливим й одночасне сприйняття множини його сторін, деталей і цілісне інтуїтивне осягнення провідної ідеї твору, що не розкривається явно, але формується в результаті синтезу, узагальнення множини асоціацій, що виникають в реципієнта. Для цього необхідний стан натхнення не лише в творця, але й в глядача, слухача, в якого воно індуцирується художником. Художня цінність і впливовість твору мистецтва визначається його здатністю залучати тих, хто його сприймає, до співтворчості, залишати простір для „домислювання”, „дофантазування”<sup>2</sup>. Водночас, художній твір може викликати „співтворчість” реципієнтів, лише тоді, коли його зміст та виконання буде співвіднесеним з їхнім художнім світом, їх рівнем та характером розвитку, коли він здатний викликати в них достатньо обширне коло асоціацій. Для цього має бути встановлений контакт з матеріалом, накопиченим в слухача саме даної епохи й даного суспільства. Тільки тоді, на думку Е. Фейнберга, зможуть виникнути ці асоціації, співтворчість та задоволення, „Wohlgefallen” від осягнення ємного узагальнення<sup>3</sup>.

У процесі мистецької діяльності в єдності формуються і розвиваються *творчі якості* та *художні здібності* особистості, оскільки, як доведено вченими, творчість у художній діяльності має стимулюючий вплив на розвиток загальних і творчих здібностей та якостей особистості в усіх інших сферах.

Так, за ствердженням С. Оссовського, мистецтво сприяє досягненню пластичності розуму й чуттєвої вразливості через художнє перебільшення реальності<sup>4</sup>, а збуджувальний вплив художніх образів як продуктів творчої уяви, зумовленої створенням і сприйняттям художнього твору<sup>5</sup>, розширює природні межі життєвого досвіду, мислення й творчості не тільки в митців, але й в реципієнтів, формуючи індивідуальну форму їхньої світоглядної культури –

---

<sup>1</sup> Роменець В. А. Історія психології ХІХ-ХХ ст. – К., 1995. – 614 с. С. 6.

<sup>2</sup> Фейнберг Е.Л. Две культуры. Интуиция и логика в искусстве и науке. – Фрязино: «Век 2», 2004. – 288 с. С. 164.

<sup>3</sup> Там само. – С. 168.

<sup>4</sup> Ніколаї Г.Ю. Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність: монографія. – СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2007. – 396 с. С. 140.

<sup>5</sup> Кукрак О.Н. Искусство // Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С.438-440.

світопереживання й сприяючи виникненню в них естетичного ставлення до дійсності<sup>1</sup>.

І. Зязюн наголошує на тому, що з великим навантаженням у школі краще справляються діти, які мають розвинені художні інтереси, й висловлює гіпотезу, що „перш ніж учень візьметься за вивчення основ різних наук, його мозок повинен досягти певного рівня розвитку, а це відбувається лише за умови постійних і продовжуваних сенсорних впливів, у здійсненні яких найважливішу роль відіграє мистецтво й художнє виховання”<sup>2</sup>.

Доводячи, що мистецтво має бути пов’язаним із життям людини (але життям не буденним, а творчим і змістовним, аксіологічно спрямованим і наповненим сенсом), Б. Суходольський відзначає роль уяви, творчої позиції й активної особистісної участі людини в житті, підкреслюючи, що значною мірою ці риси формуються через різномірні перцептивні та експресивні контакти з мистецтвом<sup>3</sup>.

Факт „зустрічі” особистості з творами мистецтва визначає, за Р. Меєм, творче сприйняття, оскільки лише в ньому виникає екзистенційне переживання як процес народження і становлення нового художнього змісту. Художні емоції збуджують творчу активність особистості, сприяють емоційно-ціннісному її самовизначенню, а ціннісні переживання, породжувані мистецтвом, поглиблюють власний досвід людини і дають змогу для усвідомлення нею оточуючого світу. Розуміючи це, П. Блонський зазначав: „Чим вище емоції, тим більшу роль відіграють думки, тим легше вони збуджують думки”<sup>4</sup>. Рівень образно-асоціативного мислення людини, наявність фантазії, художня культура зумовлюють, на думку О. Рудницької, певний стиль сприйняття мистецьких творів, його вираження у способах „індивідуального розкодування” художніх символів, що виступають важливими ознаками творчої індивідуальності.

Розвиваючи емоційно-почуттєву сферу, мистецтво активізує життєдіяльність усього організму людини, що розглядається Л. Савенковою як основа її успішного розвитку. Художньо-образне

---

<sup>1</sup> Кукрак О.Н. Искусство // Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С.438-440.

<sup>2</sup> Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: навч. посібник / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с. С. 23.

<sup>3</sup> Ніколаї Г.Ю. Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність: монографія. – СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2007. – 396 с. С. 139.

<sup>4</sup> Савенкова Л.Г. Полиху дожественное образование как фактор развития детей и юношества // Педагогика. – 2006. – № 5. – С. 17-23. С. 19.



відображення оточуючого світу сприяє виникненню в людини естетичних почуттів та позитивних емоцій, створенню піднесеного настрою, що є одним з найголовніших факторів її гарного самопочуття та ефективної діяльності<sup>1</sup>. Крім того, мистецтво здійснює вирішальний вплив на формування такої важливої якості творчої індивідуальності як естетичний смак, тобто здатність за безпосереднім відчуттям розрізняти естетичну цінність явищ, відрізняти прекрасне від потворного<sup>2</sup>.

Водночас, вчена звертає увагу на парадоксальну ситуацію в сучасній освіті, коли, незважаючи на визнання ефективності впливу мистецтва на розвиток творчої індивідуальності більшістю педагогів і керівників освіти, воно, на жаль, ігнорується ними у реальній навчальній практиці, що виявляється у відведенні предметам художньо-естетичного циклу другорядної ролі в середній загальноосвітній школі<sup>3</sup> та майже повній відсутності їх у програмах професійної підготовки майбутніх фахівців (за винятком студентів мистецьких спеціальностей)<sup>4</sup>.

Втім, як справедливо зазначає І. Зязюн, жодна сфера людського є немислимою поза естетичними чинниками, бо не можна уявити життєдіяльну людину поза сприйманням і переживанням<sup>5</sup>.

Поява нового погляду на взаємовідношення когнітивних, творчих та емоційно-вольових процесів особистості, за якого розвиток творчого потенціалу людини та її поступ полягає у трансформації когнітивного змісту в емоційний, спричинена, на думку І. Зязюна, усвідомленням вченими того, що соціально-ціннісні якості й норми поведінки набувають особистісного смислу і значущості лише тоді, коли людина розуміє їх сутність, і головне, коли вони пройшли етап естетизації (переживання; почуттів; освоєння як цінності, стійкої для особистості)<sup>6</sup>.

Як доведено Ж. Юзвак, розвиток емоційно-почуттєвої сфери сприяє водночас розвитку інтелекту людини, оскільки естетичні

---

<sup>1</sup> Савенкова Л.Г. Полихудожественное образование как фактор развития детей и юношества // Педагогика. – 2006. – № 5. – С. 17-23. С. 19.

<sup>2</sup> Эстетический вкус // Краткий словарь по философии / под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. – 4-изд. – М.: Политиздат, 1982. – 431 с. С. 400-401.

<sup>3</sup> Савенкова Л.Г. Полихудожественное образование как фактор развития детей и юношества // Педагогика. – 2006. – № 5. – С. 17-23. С. 19.

<sup>4</sup> Отлич О.М. Мистецтво у професійній підготовці майбутнього педагога професійного навчання. – Полтава: ІнтерГрафіка, 2005. – 200 с. С. 60.

<sup>5</sup> Зязюн І.А. Естетичні засади розвитку особистості // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с. С. 20.

<sup>6</sup> Там само. – С. 20.

емоції є „розумними” (Л. Виготський) і передбачають єдність переживання й пізнання, оцінювання і судження, виявлення ставлення людини до краси. Крім того, зустріч людини з мистецтвом є пов’язаною зі здобуттям нової інформації, яка викликає певні емоційні стани внаслідок діяльності фантазії, уяви, інтелекту<sup>1</sup>.

Водночас вченими доведено, що показники інтелекту не можуть прогнозувати життєвий успіх. Серед факторів, що його визначають, показник рівня інтелектуального розвитку не перевищує 20%. Тому більш суттєва роль науковцями приписується емоціям, адже емоційна здібність – це метаздібність, що визначає, наскільки добре людина може використовувати всі свої інші навички, включаючи інтелект<sup>2</sup>. Фундаментальний принцип людської поведінки полягає, за ствердженням К. Ізарда, в тому, що емоції енергетизують і організовують сприймання, мислення і дію<sup>2</sup>. Тому „емоційні уроки”, на переконання Дж. Леду, закарбовуються в пам’яті людини більш міцно, ніж „інформаційні”<sup>3</sup>.

Цей висновок психологів вважаємо надзвичайно цінним для обґрунтування педагогічних можливостей мистецтва як чинника розвитку творчої індивідуальності, оскільки він виразно свідчить про те, що воно, діючи „через естетичну модальність” (П. Еббс), володіє величезною силою впливу на емоційно-почуттєву сферу особистості та здатністю викликати в людини сильні емоції й естетичні почуття, зумовлювати катарсис, що створює найбільш сприятливі передумови для інтеріоризації учнями й студентами знань і норм поведінки, перетворення їх на особисті переконання. Мистецькі твори пропонують художні образи, безпосередньо звернені до сенсорної сфери, емоцій і почуттів вихованців і спрямовані на те, щоб „захопити” їх, примусити співчувати та співпереживати. Завдяки цьому духовні цінності, закладені у них, сприймаються не як щось надособистісне, а як здобуток власного творчого досвіду. У такий спосіб стимулювання емоційних реакцій доповнюється розвитком креативності суб’єктів навчання<sup>4</sup>.

Крім того, як засвідчили психофізіологічні дослідження, порушення взаємозв’язку логічного й образного мислення призводить до втрати людиною інтелектуальних можливостей. Це актуалізує, на

---

<sup>1</sup> Юзвак Ж. Розвивальна сила краси // Початкова школа. – 2000. – № 5. – С. 4-5. С. 5.

<sup>2</sup> Goleman D. Emotional intelligence. N.Y.: Bantam Books, 1995.

<sup>2</sup> Izard C.E. The psychology of emotions. N.Y.: Plenum Press, 1991.

<sup>3</sup> LeDoux J.E. Cognitive-emotional interactions in the brain // Cognition and emotion. – 1989. – V.3. – P. 267-289.

<sup>4</sup> Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005 – 360 с. С. 7.

нашу думку, необхідність такої організації навчання, за якої опанування вербально-знаковою інформацією спиралося б на асоціативно-образне її засвоєння, що сприяло б врівноваженню цих двох форм контакту учнів та студентів з оточуючим середовищем і, викликаючи в них позитивні емоції та естетичні почуття, підвищувало їх пізнавальний інтерес, заохочувало до активного й зацікавленого опанування навчального матеріалу.

Доводячи спроможність мистецтва виступати чинником формування сучасного типу мислення й збереження здоров'я особистості, Л. Савенкова здійснила педагогічний експеримент, який засвідчив існування зв'язку між системними заняттями мистецтвом та зростанням інтелектуального рівня учнів загальноосвітньої школи<sup>1</sup>. Згідно із результатами психологічної діагностики, що проводилася упродовж 2003-2006 рр. у класах художньо-естетичного напрямку порівняно з класами, що займалися за традиційною програмою, а також класами розвивального навчання, динаміка зростання інтелектуального рівня учнів художньо-естетичних класів виявилася кращою: кількість учнів з високим інтелектуальним рівнем збільшилася на 16%, із середнім – на 31%, із низьким зменшилася на 15%. Підвищився рівень успішності учнів, а їх медичне обстеження показало, що за деякими видами хвороб після системних занять мистецтвом і впровадження його до змісту навчально-виховної роботи відбулося зниження показників захворюваності дітей і покращення загальної картини їхнього здоров'я<sup>2</sup>.

Досліджуючи вплив мистецтва на рівень розвитку педагогічної культури майбутніх вчителів, О. Рудницька провела констатувальний експеримент, учасниками якого були студенти з музичною освітою та без неї<sup>3</sup>. На основі доведення ізоморфності теоретичних моделей розвитку педагогічної культури й музичного сприйняття та виділення їх спільних критеріальних ознак (монологічності-діалогічності; стереотипності-творчості; емоційності-розміркованості) дослідницею виявлено існування високого позитивного кореляційного зв'язку між рівнями музичного сприйняття та розвитку в студентів комунікативності, емпатії, креативності й рефлексії як інтегральних характеристик їхньої педагогічної культури. На цій основі було

---

<sup>1</sup> Савенкова Л.Г. Полихудожественное образование как фактор развития детей и юношества // Педагогика. – 2006. – № 5. – С. 17-23. С. 20.

<sup>2</sup> Там само. – С. 23.

<sup>3</sup> Рудницька О.П. Музыка і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти. – К.: ІЗМН, 1998. – 248 с. С. 172 – 190.

сформульовано висновок щодо доцільності застосування музичного мистецтва як чинника педагогічної підготовки та творчого розвитку майбутнього вчителя<sup>1</sup>.

У ході подібного емпіричного дослідження, проведеного нами у професійно-педагогічних та вищих технічних навчальних закладах України (зокрема, в Київському професійно-педагогічному коледжі імені А. Макаренка; Київському університеті економіки і технологій транспорту; ВПУ різних профілів м. Києва, Львова та Івано-Франківська; Науково-методичному центрі професійно-технічної освіти та підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників у Хмельницькій обл. та ін.), було підтверджено залежність між залученістю майбутніх педагогів професійного навчання до різних форм культурно-мистецької творчої діяльності та їхньою творчою активністю, що виявлялася в оригінальній індивідуальній формі й сприяла успішній навчальній діяльності студентів.

Результати дослідження зумовили висновок, що індивідуальність впливу мистецтва на студентів детермінована: по-перше, рівнем їхнього загального та художньо-естетичного розвитку, зокрема, естетичним досвідом, смаками та особливостями сприймання художніх творів; а по-друге, їхньою свободою у виборі виду й стилю мистецтва, а також характеру художньо-творчої діяльності, відповідно до власних бажань і здібностей.

Цінність означеної свободи ми вбачаємо в тому, що, народжене у вільному злеті фантазії, мистецтво, вимагаючи у своєму розвитку свободи (Г. Ващенко)<sup>2</sup>, переносить це на свій вплив на людину. Воно не детермінує жорстко зміни в особистості, оскільки позбавлене імперативності, але післядія мистецтва зумовлює інколи такі кардинальні зрушення в особистості, переосмислення її цінностей, яких не здатні викликати жодні інші впливи. Саме тому Л. Виготський називав мистецтво „організацією нашої поведінки, вимогою, яка може ніколи й не здійсниться, але яка змушує нас прагнути до вершин нашого життя, до того, що лежить за ним”<sup>3</sup>.

Мистецтво привчає людину бачити життя крізь призму образності. Розвиваючи в неї здатність до естетичних переживань,

---

<sup>1</sup> Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти. – К.: ІЗМН, 1998. – 248 с. С. 189.

<sup>2</sup> Ващенко Г. Виховна роля мистецтва // Твори: В 4-х т. – К.: Школяр – „Фада” ЛТД, 2000. – Т. 4. Праці з педагогіки та психології. – 416 с. С. 212.

<sup>3</sup> Виготський Л.С. Психология искусства. – М., 1965.

воно підносить її творчий дух, викликає в неї бажання та виробляє вміння творити за законами краси. Завдяки цьому мистецтво, як влучно сказав Ю. Боров, пробуджує в людині художника, діяльність якого узгоджена з внутрішньою мірою кожного предмета і який, створюючи навіть чисто утилітарні речі, турбується і про користь, і про зручність, і про красу<sup>1</sup>. Обґрунтовуючи визначальне значення мистецтва для духовного життя й процесу наукової творчості, А. Ейнштейн визнавав, що Достоевський дав йому „більше, ніж будь-який науковий мислитель, більше, ніж Гаусс”<sup>2</sup>.

Водночас для того, щоб мистецтво могло виступати дієвим чинником розвитку творчої індивідуальності, людина повинна бути здатною до його сприймання і розуміння. У зв'язку із цим Л. Виготський підкреслював, що для сприйняття мистецтва недостатньо щиро переживати те почуття, яке володіло автором, і не досить розбиратися в структурі самого твору. Необхідно ще „творчо подолати своє особисте почуття, знайти його катарсис, і лише тоді дія мистецтва проявиться повністю”<sup>3</sup>. Ця здатність не дається людині від природи, а формується і розвивається в процесі тривалого й систематичного виховання.

Слід зазначити, що мистецтво впливає на розвиток творчої індивідуальності суперечливо, адже, воно, як складова інформаційного та соціокультурного середовища, може бути і *позитивним*, тобто сприяти виявленню й становленню творчої індивідуальності завдяки своїй здатності формувати ціннісні орієнтації, художні смаки, естетичні потреби, мистецькі переваги людини, її спрямованість на певний вид художньо-творчої діяльності, і *негативним зовнішнім фактором*, який, поширюючи антихудожні та антиморальні твори і розхитуючи соціальні норми, позбавляє творчу індивідуальність гуманістичної спрямованості.

В умовах негативного впливу соціального середовища на становлення індивідуальності особистості Ю. Азаров вбачає єдиний шлях її розвитку в тому, щоб: „за допомогою самонаказу, самонавіювання, самосповіді, самореалізації розвивати в собі здібності; вбачати свій істинний сенс у творчості, створенні нових

---

<sup>1</sup> Боров Ю. Эстетика /Ю.Б. Боров. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с. С. 233.

<sup>2</sup> Цит. за: Боров Ю. Эстетика. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с. С. 233-234.

<sup>3</sup> Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Искусство, 1968. – 379 с. С. 237–238.

форм життя й на цій основі долати нудьгу й депресії, страхи й сум; самотність та неробство”<sup>1</sup>.

Хочемо зазначити, що використання в цьому процесі мистецтва позбавить людину від необхідності застосовування методів вольового самопримусу, адже, по-перше, спілкування з ним є приємним для неї, а по-друге, його вплив може бути, хоча й непомітним, але сильним, він не припиняється із завершенням контакту слухача, читача чи глядача із художнім твором, а продовжує свою післядію тривалий час, спонукаючи його до очікуваних від нього дій.

Доцільність впровадження мистецтва до змісту неперервної професійно-педагогічної освіти зумовлюється, на нашу думку, тим, що воно гармонізує особистість, врівноважує її емоційно-почуттєву та інтелектуальну сфери, опочуттєвлює й гуманістично спрямовує процес професійного становлення майбутніх педагогів, сприяє емоційному усвідомленню ними соціальної значущості прилучення професіонала будь-якого профілю до культури людства, розкриває значення гуманістичних чинників як фундаменту життєтворчості й професійної діяльності особистості і забезпечує, на думку В. Іванова, таку універсальну самовизначеність кожній людині, якої б та ніколи не досягла, користуючись тільки засобами й інструментами логічного пізнання<sup>2</sup>. Тому в умовах реформування сучасної освіти, пошуку нетрадиційних підходів до розв’язання завдань професійної підготовки спеціалістів, мистецтво набуває нового соціокультурного змісту й освітнього значення. Воно розглядається як один з провідних чинників розвитку особистості фахівця будь-якого профілю, формування його професійно значущих особистісних якостей, неповторного творчого стилю діяльності.

Такий підхід зумовлює педагогічну доцільність впровадження до змісту підготовки студентів професійно-педагогічних навчальних закладів з метою розвитку їхньої творчої індивідуальності як різновидів мистецтва, так і адаптованих до умов вивчення певних навчальних дисциплін елементів мистецьких знань.

Оскільки проблема використання мистецтва як чинника розвитку особистості педагогів професійних навчальних закладів є новою у професійній педагогіці, то її теоретико-методологічні та методичні основи ще майже не розроблені.

---

<sup>1</sup> Азаров Ю.П. Тайны педагогического мастерства: учеб. пособие. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во «МОДЭК», 2004. – 432 с. С. 42-43.

<sup>2</sup> Рудницька О. Педагогіка мистецтва: пошуки і перспективи // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник. – Вип. II. – Київ; Ченстохова. – 2000. – С. 233.

Вперше в Україні про необхідність використання мистецтва у розвитку особистості професіонала заявив академік І. Зязюн, який наголосив, що у сучасному виробництві основоположним фактором зростання продуктивності праці, її ефективності і якості стає особистісна культура робітника<sup>1</sup>.

Творчо розвинули це положення у своїх наукових працях М. Лещенко та О. Рудницька, які обґрунтували думку, що, „впливаючи на емоційну, інтелектуальну та моральну сфери, мистецтво забезпечує середовище для особистісного вираження потреб людини, виступає засобом пізнання себе та навколишнього світу<sup>2</sup>.

Позитивна оцінка можливостей мистецтва у розвитку особистості висловлена також у працях вітчизняних і зарубіжних вчених з проблем гуманізації та забезпечення культуровідповідності професійної освіти: С. Батишева, Г. Балла, Н. Ничкало, В. Орлова, Н. Побірченко, Е. Помиткіна, В. Радкевич, В. Рибалки, С. Сисоєвої та ін.

Спираючись на творчий доробок цих вчених, ми вбачаємо у мистецтві ефективний чинник розвитку творчої індивідуальності в студентів професійно-педагогічних навчальних закладів і вважаємо головною педагогічною умовою його застосування у навчально-виховному процесі професійно-педагогічних навчальних закладів розробку та експериментальну апробацію креативної педагогічної технології його використання у системі їхньої професійно-педагогічної підготовки.

Мистецтво виступає у педагогіці важливим чинником формування і розвитку особистості, оскільки, за ствердженням Б.Лихачова, воно „розкриває саму суть літературних, музичних, зображальних, художніх, екранних творів, показує істинну сутність і психологію людини, стимули й мотиви її поведінки. Тому воно є для педагога однією з найважливіших наук. Для вихователя засвоєння художніх образів-характерів, відображених у мистецьких творах, є професійною необхідністю. Твори мистецтва допомагають розкрити

---

<sup>1</sup> Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: навч. посібник. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – С. 24.

<sup>2</sup> Цит за: Ничкало Н. Оксана Петрівна Рудницька – видатний український вчений-педагог: Про концептуальні засади цільової комплексної програми досліджень „Психолого-педагогічні основи формування загальної та професійної культури студентів мистецьких спеціалізацій: Постанова Президії АПН України від 31.01.1996, Протокол № 1-7/1-1. Додаток до протоколу: Цільова комплексна програма, підписана О.П. Рудницькою. – С. 1-2. / Нелля Ничкало // Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с. С. 309.

характери вихованців не в абстрактно-теоретичних формулах, а у конкретно-історичних, живих образах. Чим глибше педагог занурюється до світу мистецтва, тим ближче він до педагогічного мистецтва, до пізнання своїх вихованців, до оволодіння педагогічним мистецтвом”<sup>1</sup>.

У своєму дослідженні ми виходимо з визнання того, що ефективність розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання залежить від глибини осягнення ним метафорично-символічної образності мистецтва й набуття у процесі діалогічної взаємодії з ним досвіду творчої професійно-педагогічної діяльності, зорієнтованої на загальнолюдські, професійні та національні цінності.

У зв’язку із цим *теоретичними засадами* використання мистецтва як чинника розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання є:

- визнання основою цього процесу залучення майбутнього педагога професійного навчання до діалогічної взаємодії з мистецтвом у ході творчої педагогічно-мистецької діяльності;
- розуміння сутності впливу мистецтва на розвиток цієї системної інтегративної якості не у засвоєнні студентами професійно-педагогічних навчальних закладів інформативного змісту художніх творів, а у відкритті для себе тих смислів, які в них закладені;
- розгляд проблеми розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів у взаємозв’язку з їхнім загальним, професійним та художньо-творчим розвитком і в залежності від конкретного виду мистецтва;
- визначення в якості методологічної основи розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога ПТНЗ педагогіки мистецтва;
- врахування типології та індивідуального рівня розвитку якостей творчої індивідуальності студентів;
- визнання детермінованості механізмів розвитку їхньої творчої індивідуальності діалогічною природою мистецтва, сутністю художнього спілкування як діалога: віртуального (з автором та героями мистецького твору), міжособистісного (з приводу мистецтва) та внутрішнього (процеси осмислення та

---

<sup>1</sup> Лихачёв Б. Педагогика. Курс лекций: учеб. пособие. – М.: Прометей, Юрайт, 1998.



інтеріоризації художніх вражень, вироблення ставлення до мистецтва) тощо.

*Методичними засадами* використання мистецтва як чинника розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання є ідеї щодо необхідності:

- методично доцільного відбору (на основі визначених критеріїв) змісту мистецького компонента професійної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ, інтеграції його з професійним з метою розв'язання дидактичних завдань конкретного навчального предмета, теми, заняття;
- визначення основних напрямів введення мистецтва до змісту професійної підготовки студентів професійно-педагогічних навчальних закладів (навчально-виробнича діяльність, позанавчальна культурно-мистецька діяльність та науково-дослідна робота студентів);
- використання педагогіки мистецтва у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів професійної школи у межах динамічної предметно-інтегративної її моделі, яка забезпечує цілісність, завершеність й універсальність означеної підготовки;
- конструювання специфічних педагогічних ситуацій, які актуалізують у навчально-виховному процесі, потребу студента у самовираженні засобами мистецтва;
- створення впливового естетико-розвивального середовища у професійно-педагогічному навчальному закладі, яке індуцирує художньо-естетичне поле позитивної почуттєвості й забезпечує психологічно комфортні умови для розвитку творчої індивідуальності студентів.

Зважаючи на вище зазначене, *розвиток творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання, здійснюваний під впливом мистецтва*, можна розглядати як єдність художньо-естетичного, професійного та творчого розвитку студентів, що, переломлюючись крізь призму їхніх індивідуально-психологічних та характерологічних особливостей, набуває неповторної індивідуальної специфіки. Мистецтво виступає при цьому зовнішнім позитивним чинником художньо-естетичного розвитку, а через нього – й чинником професійного становлення та сходження майбутніх педагогів до своєї творчої індивідуальності. Воно надає цьому процесу естетичної, творчої й гуманістичної

спрямованості і ставить його зміст та організаційні форми у залежність від домінантного різновиду мистецтва.

Теоретично обгрунтовані педагогічні можливості використання мистецтва як чинника розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів ПТНЗ сприятимуть, на нашу думку, підвищенню якісного рівня їхньої професійної підготовки, оскільки дозволять їм “знайти себе” у майбутній професійно-педагогічній діяльності, виробити свій власний педагогічний почерк і на засадах співтворчості й новаторства створити свою унікальну педагогічну лабораторію.

### **3.4. Мистецтво як засіб розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів**

Й.Г. Песталоцці у праці „Лебедина пісня” зазначає, що навчання всім видам майстерності й усім наукам ґрунтується на принципах, поглядах та засобах, які становлять собою „ні що інше, як психологічно ретельно й повно розроблене мистецтвом доповнення до ходу природи в розвитку й формуванні наших моральних, розумових і фізичних сил та психологічно обґрунтоване сприяння цій благодійній справі природи”<sup>1</sup>. Підкреслюючи величезне значення освітніх засобів, видатний педагог доводить, що „засоби розвитку людських сил слід розглядати, визнавати та використовувати як внутрішню основу засобів формування та засвоєння практичних умінь, а отже й усіх засобів викладання та навчання людини”<sup>2</sup>. З цього принципу випливає, на його думку, необхідність підпорядкування усіх засобів викладання та навчання вищим законам розвитку людських сил.

У довідковій літературі поняття *засоби* визначається як *речі, за допомогою яких обробляється предмет праці або виконується певна діяльність*<sup>3</sup>.

Серед різноманітних засобів, спроможних забезпечити ефективність розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання, особливе місце належить, на нашу думку,

---

<sup>1</sup> Песталоцци И.Г. Лебединая песнь / Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1988. – 416 с. С.382.

<sup>2</sup> Песталоцци И.Г. Лебединая песнь / Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1988. – 416 с. С.382.

<sup>3</sup> Средства производства // Энциклопедический словарь: В 2-х т. / гл. ред. Б.А. Введенский. – М.: Советская энциклопедия, 1964. – Т. 2. – 736 с. С. 440.

мистецтву, оскільки воно: по-перше, є індивідуалізованою, матеріалізованою, творчістю; по-друге, передбачає індивідуальність його сприйняття і впливу на особистість; по-третє, сприяє творчій самореалізації й самовиявленню людини у суб'єктивно близькому для неї виді творчої діяльності.

Дія мистецтва як засобу розвитку творчої індивідуальності виявляється у тому, що мистецькі твори пропонують художні образи, які безпосередньо звернені до сенсорної сфери, емоцій та почуттів людини і спрямовані на те, щоб “захопити” її, примусити співчувати та співпереживати. Завдяки цьому мистецтво, як зазначає О. Рудницька, може відігравати значно більшу евристичну роль, ніж наука. Адже живопис, музика, театр створюють такий комплекс засобів виразності, який дає свободу грі фантазії, уявлення, нагадують про гармонію, недосяжну для системного аналізу, активізують прояви інтуїції та пошукової ініціативи. А оскільки ці процеси не можуть мати принципово іншої психічної основи, вони збагачують розвиток універсальних якостей особистості<sup>1</sup>.

Отже, мистецтво є *засобом* накопичення, присвоєння та передачі емоційно-почуттєвого досвіду, засобом творчого естетичного пізнання світу (М. Киященко). Водночас, як зазначає П. Еббс, естетично ідеальна педагогічна система може бути побудована лише за умови усвідомлення таємниць формування творчої індивідуальності<sup>2</sup>.

Прагнучи розкрити їх, американські вчені провели у середині минулого століття „мистецькі” експерименти в дитячих садках. Протягом експерименту діти, які відставали у розвитку від своїх ровесників, завдяки інтенсивним заняттям мистецтвом, наздогнали їх у читанні та обігнали у математиці. Це зумовило висновок вчених, що заняття мистецтвом сприяють розвитку інтелекту вихованців. Крім того, було доведено, що різновиди мистецтва, підпорядковуючись єдиним художнім та естетичним законам, втілюючи єдину естетичну ідею краси, мають свою специфіку впливу на особистість, зумовлену відмінною знаково-символічною природою. Зокрема, заняття музикою вплинули на розвиток музичного слуху, голосу, відчуття ритму та інтонації, довільної й цілеспрямованої уваги,

---

<sup>1</sup> Рудницька О.П. Педагогіка мистецтва: пошуки і перспективи / Оксана Рудницька // Професійна освіта: педагогіка і психологія: українсько-польський щорічник / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Вип. II. – Київ-Ченстохова. – 2000. – С. 233-245. С. 240.

<sup>2</sup> Леценко М.П. Технології підготовки вчителя до естетичного виховання за рубежом (на матеріалах Великобританії, Канади, США): дис... докт. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1996. – 382 с. С.32.

інтонаційно-образного сприйняття звуку й мовлення, відчуття ансамблю, логічного мислення, естетичних смаків. Малювання зумовило розвиток відчуття форми, кольору, простору, композиції, зорової пам'яті, предметно-просторового відчуття, спостережливості, посидючості, творчої уяви; ліплення, художнє конструювання та декоративно-ужиткове мистецтво розвинули дрібну моторику, що сприяло вдосконаленню логіки й вербальних здібностей вихованців. Танцювальні вправи дозволили покращити координацію рухів, пластику, міміку, знизили рівень замкненості й аутичності в багатьох дітей, зняли м'язові затиски. Участь у постановках театральних вистав заклала основи комунікативних вмінь, адекватної поведінки в різноманітних ситуаціях, сприяла розширенню репертуару поведінкових реакцій вихованців. Читання дитячої літератури позитивно вплинуло на формування в них вмінь володіти словом та інтонацією, вироблення здатності до адекватного висловлювання своїх думок і почуттів, переконливого мовлення<sup>1</sup>. Подібні результати були досягнені й у ході експерименту російських вчених-педагогів<sup>2</sup>. Завдяки цим дослідженням було експериментально доведено, що кожен з різновидів мистецтва володіє своїми специфічними можливостями у розвитку особистості та творчої індивідуальності вихованців.

Щоб максимально ефективно використовувати мистецькі засоби (як окремі види, так і комплекс мистецтв) у системі професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання з метою розвитку в них цієї сутнісної системної інтегративної якості, ми здійснили порівняльний аналіз педагогічних можливостей видів мистецтва.

*Види мистецтва* визначаються у „Короткому словнику з філософії” як форми художньо-творчої діяльності, що вирізняються на основі специфічного характеру художнього змісту та відповідних засобів його матеріального втілення. Відрізняються вони між собою за структурою (а не змістом) та засобами передачі художнього образу. Одні з них прямо зображують явища життя (живопис, скульптура, графіка, художня література, кіномистецтво). Інші ж виражають породжуваний цими явищами ідейно-емоційний стан

---

<sup>1</sup> Синицька О. Творчість сприяє успіхам у творчих науках / Оксана Синицька // <http://www.philosophy.ru/ipras/library/aesthvosp/08.htm>

<sup>2</sup> Савенкова Л.Г. Полихудожественное образование как фактор развития детей и юношества // Педагогика. – 2006. – № 5. – С. 17-23. С. 19.

художника (музика, хореографія, декоративно-ужиткове та промислове мистецтво, архітектура)<sup>1</sup>.

Теоретичні основи вчення про види мистецтв було закладено ще в античну епоху Платоном, Аристотелем та Сократом.

Зокрема, Арістотель вважав, що всі види мистецтва мають єдину основу відображення дійсності (мімезис (наслідування)), вони схожі в тому, що будуються за загальним принципом (відображаючи дійсність, наслідують її), а різняться за засобами, способом та самою сутністю (предметом) наслідування (тобто, відрізняються тим, що саме відображено, як це зроблено, якими засобами при цьому користувався автор).

Подальші спроби з'ясувати видову специфіку мистецтва пов'язані з іменами Леонардо да Вінчі та Ніколи Буало. Проте концептуалізація проблеми видів мистецтва чітко простежується лише у XVIII-XIX ст. Під впливом трактату Батте „Витончені мистецтва, зведені до єдиного принципу” (1746) в теоретичний вжиток активно вводиться поняття „витончені мистецтва”, відоме ще з Доби Відродження і робляться перші спроби систематизувати види мистецтва. „Витончені мистецтва” – поезія, музика, живопис, танець, скульптура, красномовство, архітектура – об'єднувалися на підґрунті „наслідування прекрасної природи”. Їм протиставлялися мистецтва „механічні” (декоративно-ужиткові). Поняття „витончені мистецтва” закріпилося в естетичній теорії, хоча кількість і якість видів мистецтва, визначених як „витончені”, у конкретні історичні періоди змінювалась. Зокрема, І.Кант – прихильник концепції „витончених мистецтв” – структурував їх наступним чином:

- 1) словесні мистецтва (красномовство, поезія);
- 2) зображальні мистецтва (живопис, декоративно-ужиткові види творчості, оформлення інтер'єру);
- 3) мистецтво „гри відчуттів” (музика).

Упродовж XVIII ст. сформувалася тенденція розгляду видової специфіки в контексті теорії реалістичного мистецтва. Так, Г. Лессинг виокремлює „просторові мистецтва” (живопис, скульптура) та „часові” (поезія) і намагається визначити їх естетико-художні межі. При цьому театр в естетичній концепції Г. Лессинга не усвідомлюється як самодостатній вид мистецтва.

---

<sup>1</sup> *Искусство* // Краткий словарь по философии /под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. – 4- изд. – М.: Политиздат, 1982. – 431 с. С. 122.

Проблема видів мистецтва дістає значне теоретичне навантаження в естетиці Г. Гегеля, який виходив з розуміння мистецтва як духу, що просякає матерію й перетворює її собою. Але оскільки матерія по-різному піддається творчій дії духу, то і мистецтва можна, на думку філософа, класифікувати відповідно до їх здатності піддаватися перетворювальній силі духу. Абсолютний дух, як вважає філософ, історично розкривається через три форми: символічну, класичну та романтичну. Рухові цих форм відповідає логіка зміни видів мистецтва: архітектура, скульптура, живопис, музика і поезія. Символічній формі духу відповідає архітектура, класичній – скульптура, а романтичній – поезія, музика, живопис – мистецтва, які „оформлюють внутрішні переживання суб'єкта”.

Г. Гегель поділяє усі мистецтва на об'єктивні, або зовнішні, безпосередньо пов'язані з об'єктами зовнішнього оточення, і суб'єктивні, внутрішні, що відбивають глибину душі, її почування та пристрасті.

До зовнішніх форм філософ зараховує образотворче мистецтво. На першому його ступені, за Г. Гегелем, стоїть архітектура, що викликає почуття безмежної нерухомості і в якій форма швидше нагадує, ніж виявляє ідею. Вище архітектури, на його думку, стоїть скульптура, де ідея й форма просякають одна одну, але яка, відтворюючи форму, не показує, як він вважає, душі. Малярство, навпаки, одухотворює матерію, воно втримує лише форму її і назавжди закріплює певний момент життя, ніби виключаючи його із загального життєвого плину.

Внутрішньою мистецькою формою Г. Гегель вважає музику, в якій відбиваються особисті настрої й переживання композитора. Між цими об'єктивними і суб'єктивними формами знаходиться, на його думку, поезія, що синтезує риси обох форм мистецтва. Тому Г. Гегель переконаний, що це найвища форма мистецтва. При цьому певним формам поезії відповідають і певні форми „зовнішніх” мистецтв: епос – скульптурі, лірика – музиці. Найвищою формою мистецтва, за Г. Гегелем, є драма, в якій відбиваються природа й людина, суспільство та особистість з усіма її переживаннями й пристрастями<sup>1</sup>. Подібної думки дотримується і В. Пент, який вважає найсильнішими з різновидів мистецтва за силою художнього впливу театр і архітектуру, оскільки вони визначають шлях тотального, цілісного

---

<sup>1</sup> Ващенко Г. Виховна роль мистецтва // Твори: В 4-х т. – К.: Школяр – „Фада” ЛТД, 2000. – Т. 4. Праці з педагогіки та психології. – 416 с. С.198.

художнього співпереживання. Але, на відміну від театру, архітектура, на переконання дослідника, гарантує тривалість впливу й має необмежену здатність переконливо передати у наочних образах сенс нового мистецтва<sup>1</sup>.

Друга половина XIX – поч. XX ст. дала різні підходи до побудови видової системи мистецтв і позначилася спробами теоретиків визначити засади видоутворення. Так, Г. Вельфін поєднав проблему видів мистецтва з „методами бачення” – системами формальних категорій, які були розглянуті парами: лінійне – живописне, площинне – об’ємне, закрите – відкрите (форма), просте – складне, абсолютне – відносне. Через „методи бачення” він виокремив архітектуру і пластичні мистецтва як такі, що гармонізують зовнішній світ із внутрішнім світом людини.

Подібної думки дотримувався й Р. Штайнер, який диференціював мистецтва, відповідно до зовнішнього чи внутрішнього прояву відчуттів. Так, скульптура й архітектура, на його думку, пов’язані з внутрішніми переживаннями; музика й поезія впливають більшою мірою зовнішньо, особливо, коли слова організовано у рими й ритми. „Вони населяють більше атмосферу, ніж внутрішній світ людини”. Переживання динаміки й механіки будівлі, слідування за вигином скульптурної форми, за Р. Штайнером, є подібним до процесу пригадування й тому більш нагадує піднесене, ніж буденне. Людина свідомо відчуває необхідність створювати архітектуру й скульптуру. Архітектура, в свою чергу, є, за Штайнером, своєрідною проекцією законів фізичної будови людського тіла на простір. Тому архітектурна споруда із гарними пропорціями впливає на людину сприятливо, неспіврозмірна до людини – деформуюче<sup>2</sup>. Інакше, на його думку, відбувається в поезії, зміст якої відсилає до реальних життєвих подій. Приймаючи в себе ритми, асонанси, рими, вона додає до свого прозаїчного змісту дещо, чого немає у буденному житті: „Передбачення життя після смерті змушує говорити поетично”. Так само й у музиці йдеться про вживання в гармонію світів, яка традиційно визначається як „музика сфер”. Тому музику й поезію Р. Штайнер називав „очікуваннями, зверненими в духовні сфери, до яких людина вступає після смерті”. В

---

<sup>1</sup> Пент В. К архитектуре экспрессионизма // *Архитектура и антропософия* / сост. и отв. ред. А. Соколина. – М.: Изд-во КМК, 2001. – 268 с. С. 27.

<sup>2</sup> Хич К. Учение Гёте о метаморфозе и архитектурный импульс Рудольфа Штайнера // *Архитектура и антропософия* / сост. и отв. ред. А. Соколина. – М.: Изд-во КМК, 2001. – 268 с. С. 114.

якості мистецтва, що об'єднує обидва ці стани, Штайнер визначає евритмію<sup>1</sup>.

М. Дессуар і Т. Манро розглядають проблему видів мистецтва як вияв плідності „міжчуттєвих” станів людини і подальшої можливості наукового розкриття міждисциплінарних контактів. Вважаючи „сферу естетичного” ширшою за „сферу мистецтвознавчого”, вони проголошують стимулом видоутворення чуттєве багатство людини<sup>2</sup>. Філософи зазначають, що особливості сприйняття людини значною мірою впливають на форми відображення дійсності в її свідомості, а отже, зумовлюють специфіку окремих видів мистецтва. Останні відрізняються один від одного тим, що відображають різні явища, користуючись різними зображальними засобами, відповідно до природи сприйняття людини. Отже, „мова” кольорів, ліній, звуків, тощо, якою користується мистецтво, з'явилася, на думку митців, не тому, що вони існують у реальному світі, а тому, що вони набули певного значення у житті людей, набрали виразного смислу.

Г. Ващенко, не погоджуючись із позицією Г. Гегеля щодо відсутності почуття у скульптурі, в цілому приймає його класифікацію за основу для визначення виховного впливу різновидів мистецтва<sup>3</sup>. Втім, як справедливо зазначає вчений-педагог, вплив мистецького твору на людину чи суспільство залежить не стільки від того, до якого роду творчості він зараховується, скільки від його внутрішніх і зовнішніх якостей, тобто від його ідеї й від того, як ця ідея втілена. Оскільки художня вартість і впливовість твору мистецтва залежить від гармонії між його змістом та формою, що зумовлюють його красу<sup>4</sup>. Переживання цієї краси і створює, за Г. Ващенко, передумови для розвитку творчої індивідуальності особистості.

Це переживання, за Платоном, проходить *три ступені: переживання краси тіла*, що виявляється у гармонійності його форм; *переживання краси душі*, проявом якого є прекрасні вчинки людини, і *переживання, пов'язані з ідеєю Бога*. Погоджуючись із цим, Г. Ващенко зазначає, що найбільше підносять дух людини і цілого народу мистецькі твори, пов'язані з релігією: „Це твори величні й

---

<sup>1</sup> Бизантц Х. Эстетика импульс Рудольфа Штайнера в современной истории архитектуры // *Архитектура и антропософия* / сост. и отв. ред. А. Соколина. – М.: Изд-во КМК, 2001. – 268 с. С. 106-107.

<sup>2</sup> Левчук Л. Мистецтва види // Філософський енциклопедичний словник / За ред. В.І. Шинкарука. – К.: Абрис, 2002. – 742 с. С. 379-380.

<sup>3</sup> Ващенко Г. Виховна роля мистецтва // Твори: В 4-х т.. – К.: Школяр – „Фада” ЛТД, 2000. – Т. 4. Праці з педагогіки та психології. – 416 с. С.198.

<sup>4</sup> Там само. – С.199.



часто грандіозні. У кожного народу найбільш величними й прекрасними будівлями є храми. Кращими картинами – картини на релігійні теми. Кращою музикою – твори релігійного змісту, слідом за якими ідуть патріотичні. Поряд з ними стоять твори, що ставлять і розв’язують великі світоглядні проблеми”<sup>1</sup>. До них Г. Ващенко зараховує трагедії В. Шекспіра, твори Й.-В. Гете, Й.-Ф. Шіллера та ін., називаючи їх скарбом духовної культури, бо вони підносять людину над суто матеріальним життям у сферу вищого, духовного<sup>2</sup>.

У кожного мистецтва є свій предмет відображення, адже зображаючи одні й ті ж самі життєві явища, воно торкається тих сторін, які, за ствердженням Й.В. Гете, неможливо виразити іншими видами мистецтва<sup>3</sup>. Так, у невербальних мистецтвах зміст виражається через уявно-асоціативні форми і механізми художньої свідомості (символ, алегорія), у вербальних – завдяки асоціативним та знаково-смысловим виражальним засобам.

Втім, маючи різні форми, що по-різному впливають на психіку людини<sup>4</sup>, види мистецтва об’єднуються спільними художніми та естетичними засадами. Так, художня мова є специфічною для кожного різновиду мистецтва і разом з тим, універсальною. Ці універсальні компоненти художньої мови неоднаково розкриваються в різних мистецтвах. Наприклад, така художня категорія як інтонація, найповніше розкривається і як змістовий, і як формоутворюючий фактор у музичному мистецтві. Проте інтонація в широкому естетичному смислі не є специфічно музичним поняттям, оскільки властива багатьом видам мистецтва. У музиці інтонація є основним компонентом мови, в інших мистецтвах (у живописі або архітектурі) вона не несе значного змістового навантаження. Однак інтонаційний характер, якщо розуміти його ширше, притаманний мистецтву в усіх його видах<sup>5</sup>.

Для кожного з різновидів мистецтва є притаманним ритм, оскільки він, згідно зі стародавніми філософськими вченнями, є, по-перше, організуючим початком життя на Землі (ритм як засіб перетворення Хаосу на Космос, чергування дня і ночі, зміни пір року

---

<sup>1</sup> Ващенко Г. Виховна роль мистецтва // Твори: В 4-х т. – К.: Школяр – „Фада” ЛТД, 2000. – Т. 4. Праці з педагогіки та психології. – 416 с. С. 200.

<sup>2</sup> Там само. – С. 201.

<sup>3</sup> Смікал В.О. Формування світоглядної культури майбутнього вчителя засобами мистецтва: дис. ... канд пед. наук – 13.00.04. – К., 2002. – 205 с. С. 117.

<sup>4</sup> Ващенко Г. Виховна роль мистецтва // Твори: В 4-х т.. – К.: Школяр – „Фада” ЛТД, 2000. – Т. 4. Праці з педагогіки та психології. – 416 с. С.198.

<sup>5</sup> Смікал В.О. Формування світоглядної культури майбутнього вчителя засобами мистецтва: дис. ... канд пед. наук – 13.00.04. – К., 2002. – 205 с. С. 97–98.

тощо), а по-друге, фізіологічною основою існування людини (періодичність дихання й напруженість пульсу). Тому ритм впливає не лише на свідомість, а й на підсвідомість, змушуючи прискоюватися серцебиття з прискоренням ритму в музиці, хореографії, поезії й викликаючи хвилювання від чергування ритмів в образотворчому мистецтві, театральному дійстві тощо.

Об'єднуючими, конструктивними ідеями різновидів мистецтва є, за В. Смікал, закони творчості або ж закони композиції: закон цілісності, закон типізації, закон підпорядкованості усіх засобів композиції ідейному задуму тощо<sup>1</sup>.

І все ж, підпорядковуючись цим спільним законам, кожний вид мистецтва по-своєму впливає на розвиток творчої індивідуальності особистості, в тому числі й студентів професійно-педагогічних навчальних закладів.

### ***3.4.1. Музичне мистецтво у розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів***

Музика є мистецтвом звуків, яке існуючи й динамічно розвиваючись у часі, вимагає невідкладності естетичного ставлення й захоплює слухача в полон музичного руху. Поступаючись іншим мистецтвам у наочності свого образного змісту, вона переважає їх за силою емоційного впливу на людину. У цьому й виявляється соціальний сенс музичного мистецтва, яке, за висловом Б. Асаф'єва, „інтонує стани, типові для оточуючого середовища”, і в цьому плані виявляється однією з форм узагальнення, типізації емоційного тону окремих особистостей, засобом залучення їх до соціального цілого, до „духу” та інтонації часу<sup>2</sup>. Музика екзистенційна за своєю природою. Крім того, вона, на думку В. Громова, як жодне інше мистецтво, володіє заразливістю, здатністю до гіпнотичного, сугестивного впливу на особистість через її емоції й почуття<sup>3</sup>, оскільки не просто описує та відтворює їх, а ніби „зсередини” відображає їх, залучаючи виконавця чи слухача до співпереживання.

---

<sup>1</sup> Смікал В.О. Формування світоглядної культури майбутнього вчителя засобами мистецтва: дис. ... канд пед. наук – 13.00.04. – К., 2002. – 205 с. С. 99.

<sup>2</sup> Асаф'єв Б. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. Асаф'єв. – Л., 1973. – С. 56.

<sup>3</sup> Громов В.Е. Виды искусства и особенности их воздействия на человека / В.Е. Громов // Художественная культура и гармоническое развитие личности: [монография] / О.К. Васюков, Н.В. Гончаренко, В.Е. Громов и др.; отв. ред. Н.В. Гончаренко. – К.: Наукова думка, 1982. – 239 с. С. 120-152. С. 141-142.

Згідно з поглядами представників глибинної психології, музика, завдяки своїм специфічним особливостям, здатна проникати до глибинної сфери особистості. Психологічним механізмом її дії є катарсис – емоційна розрядка, що сприяє зживанню негативних емоцій, „очищенню” людини від „пороків”.

Представниця психодинамічної орієнтації арт-терапії Маргарет Наумбург спираючись на ідеї З. Фрейда, доводила, що первинні думки й переживання, які виникають у підсвідомості, найчастіше виражаються у формі образів і символів. У музичному мистецтві, яке особливо багате на них, ці образи й символи схоплюються підсвідомістю неконтрольовано, а вже потім входять до сфери свідомого, де піддаються аналізу. Завдяки цьому музика здатна перетворювати об’єктивно-соціальний зміст на індивідуально-особистісний, передаючи об’єктивний емоційно-психологічний стан, „тонус” суспільного життя, його темп, ритм, настрої тощо в єдності з відображенням їх ролі й значення у структурі суспільного досвіду та особистого життя окремих індивідуумів і викликаючи в них у відповідь емоційні переживання, психологічні стани. Тому вона виступає дієвим засобом розвитку людської суб’єктивності, культури почуттів та музикальності<sup>1</sup>. А остання як властивість суб’єкта виявляється, за К. Платоновим не лише тоді, коли він грає чи творить музику, а й у щоденному житті”<sup>2</sup>.

Вченими доведено, що музичне мистецтво викликає підвищення соціальної активності особистості, полегшує засвоєння позитивних установок. Воно впливає на регулювання психовегетативних процесів і тому може застосовуватися як засіб корекції темпу діяльності (бій барабанів), темпу і ритму мовлення (співом лікують заїкання й порушення деяких функцій мозку). Заняття музикою, і навіть просто її прослуховування, розвивають слухову пам’ять, увагу, абстрактно-логічне та образне мислення<sup>3</sup>, сприяють гармонізації емоційно-почуттєвої й інтелектуальної сфер особистості.

Це значною мірою зумовлюється, з нашого погляду, близькістю музики й математики, котру відзначали ще Кассіодор (музика як частина математики, що розглядає числа у звуках), Арістоксен, Піфагор (музика сфер), М. Мерсенн (закон тяжіння стосовно природи

---

<sup>1</sup> Громов В.Е. Виды искусства и особенности их воздействия на человека / В.Е. Громов // Художественная культура и гармоническое развитие личности: [монография] / О.К. Васюков, Н.В. Гончаренко, В.Е. Громов и др.; отв. ред. Н.В. Гончаренко. – К.: Наукова думка, 1982. – 239 с. С. 120-152. С. 142.

<sup>2</sup> Платонов К.К. Проблемы способностей / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1972. – 312 с. С. 85.

<sup>3</sup> Синицька О. Творчість сприяє успіхам у точних науках / Оксана Синицька // <http://www.philosophy.ru/ipras/library/aesthvosp/08.htm>

звуку; зв'язок обертонів і чисел у натуральному звукоряді; паралелі між числовими виразами музичних інтервалів і траєкторіями планет Сонячної системи)<sup>1</sup>; Г. Гачев (аналогія між третім законом Ньютона та естетичними категоріями „гармонія”, „калокагатія”, „автаркія” тощо)<sup>2</sup>; закони музичної гармонії, поліфонії, математична стрункість музичних форм та ін.

Здатність музики сприяти інтелектуальному розвитку особистості усвідомлювалася від найдавніших історичних часів. Зокрема, мислителі й педагоги Середньовіччя об'єднували музику, астрономію й математику як подібні й взаємодоповнюючі мистецтва, у другому ступені „Семи вільних мистецтв” – квадривіумі (арифметика, геометрія, астрономія, музика).

Англійський педагог-музикант ХІХ ст. Джон Кьорвен у своїй праці „Стандартний курс уроків і вправ у методиці „Тонік Соль – Фа” навчання музиці” (1858) сформулював вчення про „розумові ефекти” ладових ступенів, що розкриває зв'язок між звучанням окремого ступеня або гармонії, викликаного ним слухового враження і розумового розвитку вихованця<sup>3</sup>.

В. Сухомлинський доводив, що без музичного виховання неможливий повноцінний розумовий розвиток особистості. Вважаючи *музичне мистецтво дієвим засобом „емоційного пробудження розуму”*, він говорив про значення музики як „мови почуттів”, „джерела благородства й чистоти душі”. Саме музичний образ по-новому розкриває, на його думку, перед вихованцем особливості предметів та явищ дійсності, загострює емоційну чутливість, а мелодія „пробуджує в дітях яскраві фантазії, доносячи до дитячої душі не лише красу світу, а й розкриваючи людську велич і гідність. Розвиваючи чутливість дитини до музики, ми робимо її думки, потреби й прагнення шляхетними” (В. Сухомлинський)<sup>4</sup>. Недаремно ж численні факти історії доводять, що музика завжди вважалася вишуканим мистецтвом у середовищі еліти, разом із поезією, літературою, риторикою. А образотворче, хореографічне й театральне мистецтва від початку вважалися справою нижчих станів:

---

<sup>1</sup> *Музыкальный энциклопедический словарь* / гл. ред. Г.В. Келдыш. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 672 с. С. 339; 374; 389.

<sup>2</sup> *Гачев Г.* Гуманитарный комментарий к физике и химии. Диалог между науками о природе и человеке / Георгий Гачев. – М.: Логос, 2003. – 512 с. С. 10.

<sup>3</sup> *Вейс П.* Абсолютная и относительная сольмизация // Вопросы методики воспитания слуха. – Л., 1967. – С.93.

<sup>4</sup> *Оттич О.М.* Слухання музики в системі виховної діяльності В.О. Сухомлинського / О.М. Оттич // Теорія і практика сучасного естетичного виховання у контексті педагогічної спадщини Василя Сухомлинського: зб. наук. праць. – Полтава, 1998. – 352 с. С. 65-70.

утримуваних дворянами придворних художників та скульпторів; бродячих акторів й танцівників, циркачів тощо, які таким чином заробляли мізерну платню на своє існування й нерідко піддавалися презирству й осуду з боку церкви (за бісівські лицедійства) та „благодійних” бюргерів.

Не заперечуючи цінності інших видів мистецтв, вважаємо, що така велика й окрема увага до музики пояснюється її здатністю не лише здійснювати „шляхетне” виховання, а й слугувати ефективним засобом емоційно-інтелектуального пізнання світу та невербальної комунікації.

Виняткове значення музичного мистецтва в освіті підтверджує й аналіз навчальних планів та програм середніх загальноосвітніх закладів Західної Європи, Великої Британії та Америки, відображений у компаративних наукових дослідженнях<sup>1</sup>. Він свідчить про те, що серед мистецьких дисциплін, які вивчаються у середніх загальноосвітніх закладах у цих країнах обов’язковими є „Мистецтво” та „Музика” (або „Співи”), на другому місці знаходиться „Малювання”, яке не завжди входить до переліку обов’язкових дисциплін, а хореографії та драматизації найчастіше відводиться місце у позанавчальній мистецькій діяльності.

Загальновизнана здатність музики гармонізувати емоційно-почуттєвий та інтелектуальний розвиток особистості полягає, на нашу думку, в тому, що у процесі музикування активно задіюються обидві руки – а згідно із еволюційною теорією, розвиток руки спричинює розвиток головного мозку (до того ж права рука пов’язана із лівою півкулею, і навпаки). Заняття ж музикою, вдосконалюючи дрібну виконавську техніку, моторику обох рук, гармонізують, на наше переконання, розвиток обох півкуль і в такий спосіб сприяють розв’язанню проблеми „правопівкульних” та „лівопівкульних” людей. На підтвердження цієї думки наведемо слова Р. Штайнера: „хто невправний у рухах кисті, неспритний і в мисленні – його думки та ідеї негнучкі і, навпаки, хто має нормальну рухливість пальців, той має гнучкі думки й ідеї, він здатний заглибитись у мудрість речей”<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Див.: Джуринский А.Н. Сравнительная педагогика / А.Н.Джуринский. – М.: Академия, 1998.; Капранова В.А. Сравнительная педагогика. Школа и образование за рубежом: учеб. пособие / В.А. Капранова. – Мн.: Новое знание, 2004. – 222 с.; Новикова А.А. Медиаобразование в США: проблемы и тенденции / А.А. Новикова // Педагогика, 2000. – № 3. – С. 68-74.; Учёба в Германии // Deutschland. – 1997. – № 3. – С. 24-30.; Бондаренко Е.А. Состояние медиаобразования в мире / Е.А.Бондаренко, А.А. Журин // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 88-98.

<sup>2</sup> Штайнер Р. Духовное становление педагогики: пер. с нем. – М.: Парсифаль, 1995. – 256 с. С. 42.

У зв'язку з цим закономірними видяються результати численних психологічних і педагогічних досліджень, які свідчать, що заняття музикою сприяють підвищенню загальної успішності учнів.

Так, у ряді шкіл Угорщини незначне збільшення навчального часу на музичне виховання (3 години щотижня) привело до рішучого поліпшення всього навчального процесу. Успішність учнів таких шкіл із загальноосвітніх дисциплін була якіснішою, ніж у звичайних середніх школах. Угорські вчені пояснювали цей факт тим, що щоденні мелодійні і ритмічні вправи впливають на центральну нервову систему і особливо на нервові центри кори головного мозку учнів. Внаслідок цього більш високий рівень розвитку дітей виявляється не лише у сфері музичних навичок, але й взагалі, вони володіють кращою здатністю реагувати, їхня повсякденна діяльність більш координована<sup>1</sup>. За даними угорських вчених, діти, які навчаються музиці й відвідують концертні зали, виявилися набагато більш розвиненими порівняно із своїми однолітками за такими показниками, як увага, спостережливість, уява, мислення, пам'ять, інтелект, емоційність, воля, здатність до участі в колективній діяльності тощо<sup>2</sup>.

Подібні експерименти, проведені в Росії Б. Березовським у 70-х роках минулого століття на базі СЗШ № 307, м. Ленінграда засвідчили, що успішність учнів, які займалися на експериментальному хоровому відділенні, зросла порівняно з попередніми роками у півтора рази<sup>3</sup>. В. Мясіщев та О. Готсдинер пояснюють причини цього тим, що музичні заняття й враження збагачують школярів, сприяють підвищенню їхньої громадської активності, в якій переплітаються багатоманітні позитивні впливи: „різнобічні враження розширюють світовид, а заняття музикою в школі надають інтересам учнів естетичної спрямованості. Це, у свою чергу, збагачує особистість, стимулює її потребу в отриманні нових вражень, знань, які розвивають художній смак і надають можливість виявити себе серед однолітків, завоювати їхню симпатію”<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: навч. посібник / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с. С. 23-24.

<sup>2</sup> Апраксина О.А. Методика музикального виховання в школі / О.А. Апраксина. – М., 1983. – С. 199.

<sup>3</sup> Березовский Б. О новой форме музыкально-эстетического воспитания школьников / Б. Березовский // Взаимосвязь теории и практики эстетического воспитания школьников. – М., 1977.

<sup>4</sup> Мясіщев В.Н., Готсдинер А.Л. Проблема музыкальных способностей и её социальное значение / В.Н. Мясіщев, А.Л. Готсдинер // Хрестоматія по психології художественного творчествa / ред.-составитель А.Л. Гройсман. – изд-е 2-е. – М.: ИЧП «Изд-во Магистр», 1998. – 200 с. С. 147- 161. С. 159.

Аналізуючи вплив занять у музичних школах і студіях на успішність учнів, В. Мясищев і О. Готсдинер відзначають, що ті з них, які займаються водночас у двох школах, нерідко перевищують своїх однокласників за рівнем успішності, адже захоплення музикою підвищує емоційний, а отже й загальний тонус нервової системи, виключає втому й нервові перевантаження, якому підвладні діти, які зайняті безцільним проведенням часу вдома, що породжує невдоволення собою й пригнічений настрій<sup>1</sup>.

На основі цього вчені доходять висновку, що музика сприяє підвищенню сприйнятливості людини, розвитку її різноманітних здібностей, оволодінню нею різноманітними видами творчої діяльності. Вона об'єднує художньо-емоційні й пізнавально-інтелектуальні компоненти обдарованості й тим самим розширює можливість формування спеціальних здібностей<sup>2</sup>.

Вчені відзначають, що музика за своєю природою є соціальною, комунікативною. Вона завжди становить собою, в естетичному розумінні, колективну співтворчість<sup>3</sup>. Це уможливорює розгляд її як моделі діалогу: *діалог*, сповідь, діалог між автором-виконавцем-реципієнтом, соціальний діалог між субкультурами, соціальними класами, групами, народами, діалог культур<sup>4</sup>.

Виходячи з „трисуб'єктної” комунікативної природи музичного мистецтва (В. Петрушин)<sup>5</sup>, ми вважаємо, що воно може впливати на розвиток творчої індивідуальності особистості у кожній з ланок комунікативної системи **„композитор – виконавець – слухач”**.

Так, загальновизнаним є факт, що високе мистецтво неможливе без яскравої **індивідуальності митця**. Композитор являє свою індивідуальність у музичному творі, який набуває художньої цінності лише за умови, якщо йому притаманна власна індивідуальність. „Індивідуальний зміст (індивідуальний задум) музичного твору становить собою, на думку В. Холопової, нову виразово-смыслову цілісність, що виникає як результат унікального

---

<sup>1</sup> Мясищев В.Н., Готсдинер А.Л. Проблема музыкальных способностей и её социальное значение / В.Н. Мясищев, А.Л. Готсдинер // Хрестоматия по психологии художественного творчества / ред.-составитель А.Л. Гройсман. – изд-е 2-е. – М.: ИЧП «Изд-во Магистр», 1998. – 200 с. С. 147- 161. С. 159. С. 160.

<sup>2</sup> Там само. – С. 147- 161. С. 159. С. 160.

<sup>3</sup> Там само. – С. 14-29. С. 29.

<sup>4</sup> Шахназарова Н. Музыка востока и музыка Запада. Типы музыкального профессионализма / Н. Шахназарова. – М.: Сов. Композитор, 1983. – 153 с.

<sup>5</sup> Петрушин В.И. Психология и педагогика художественного творчества: учеб. пособие / В.И. Петрушин. – М.: Академический Проект, Гаудеамус, 2006. – 490 с. С.296.

історичного синтезу явищ, які існували до того розрізнено”<sup>1</sup>. Такий підхід ґрунтується на теорії Ю. Лотмана, згідно з якою індивідуальне є наслідком закономірностей, що перетинаються. Вчений вбачає закон художнього тексту в тому, що „чим більше закономірностей перетинається у даній структурній точці, тим більш індивідуальним він видається”<sup>2</sup>. Саме тому вивчення неповторного в художньому творі може, на його думку, бути реалізованим лише через розкриття закономірного при невідворотному відчутті неминучості цього закономірного. Таким чином, Ю. Лотман вбачає шлях до пізнання художнього тексту в русі „через вивчення неповторності як функції певних повторень, а індивідуального як функції закономірного”<sup>3</sup>.

На думку В. Холопової, осягнення індивідуального в музичному творі відбувається у два етапи: 1) встановлення складових елементів музичного твору як унікального синтезу; 2) виявлення його домінанти як нової виразно-сислової цілісності.

Творча індивідуальність композитора виявляється, згідно із теорією „художнього відкриття” Л. Мазеля, в його здатності поєднати між собою певні важливі, але складно поєднувані (і тому раніше не поєднувані) властивості<sup>4</sup>. Яскравим прикладом цьому можуть слугувати нові музичні жанри, утворені внаслідок синтезу *опери* й *епосу* (М. Глінка «Руслан і Людмила»), *опери* й *билини* (М. Римський-Корсаков „Садко”), *опери* й *народної пісні* (М. Лисенко, „Тарас Бульба”) та ін. При цьому від перетину ряду загальних закономірностей в одній точці (за Ю. Лотманом) до народження індивідуального задуму твору здійснюється якісний стрибок, який реалізується в появі нової художньої ідеї та специфіки її розгортання в унікальній „конкреції” музичного опусу. Концентрацію художнього цілого та індивідуального навколо концептуальної ідеї (домінанти) пояснює Л. Виготський: „Насправді, кожне оповідання, картина, вірш є, звичайно, складним цілим, утвореним з абсолютно відмінних елементів, організованих різною мірою, у різній ієрархії підпорядкування та зв’язку; і в цьому складному цілому завжди виявляється деякий домінуючий і панівний момент, який визначає собою побудову усього іншого оповідання, смисл і назву кожної його частини”<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Холопова В.Н. Музыка как вид искусства: учеб. пособие / В.Н. Холопова. – СПб.: Лань, 2000. – 320 с. С.271.

<sup>2</sup> Лотман Ю.М. / Структура художественного текста / Ю.М. Лотман. – М., 1970. – С. 101.

<sup>3</sup> Там само. – С. 101.

<sup>4</sup> Мазель Л.А. Воросы анализа музыки / Л.А. Мазель. – М., 1978. – С. 156.

<sup>5</sup> Виготский Л.С. Психология искусства. – М.: Педагогика, 1991. – 279 с. С. 206.



**Другою іпостассю музичного буття** виступає, за ствердженням В. Холопової, **музичне виконавство**, яке то підпорядковується композиторському задуму, то успішно з ним конкурує, то зливається в одне ціле. Розгляд музики з позиції виконавства вчена-музикознавець уподібнює до погляду на зворотний бік Місяця, завдяки якому „музична планета споглядається, нарешті, в цілому”<sup>1</sup>.

На вирішальному значенні *творчої індивідуальності виконавця* в історичній динаміці музичного мистецтва наголошує Л. Ауер, який зазначає, що „стиль кожного періоду музичної історії складається з найрізноманітніших індивідуальних відображень музики, сприйнятих та узаконених епохою. І саме цей індивідуальний фактор надає музичному стилю динамічного характеру”<sup>2</sup>.

У процесі музично-виконавської діяльності розвиваються такі якості творчої індивідуальності виконавця як виконавська увага, виконавська культура, артистизм, здатність до подолання сценічного хвилювання тощо. Ансамблеве та колективне виконання розвиває у музикантів відчуття ансамблю (ритмічного, хорового, динамічного, тембрового тощо). Участь у хорі позитивно впливає на формування комунікативних якостей співаків, згуртовує та організує учасників хорового колективу.

Саме тому при підготовці вальдорфських педагогів, незалежно від спеціальності та рівня музичної освіти, застосовуються колективні рецитації та заняття співом, які проводяться на вчительських семінарах (а потім у вальдорфських дитячих садках і школах) кожен ранок з метою розвитку в студентів ритмічності, гармонійного й мелодійного слуху, музикальності як основи їхнього педагогічного мистецтва і сприяють згуртуванню майбутніх вчителів у колектив одностудентів, зближенню їх між собою. На думку вальдорфських педагогів, під час рецитацій і співу активізуються усі органи відчуттів, а спільні вольові зусилля, що докладаються ними при такій діяльності, ще більше загострюють їхню чутливість до гармонії й краси в оточуючому світі, позитивно впливають на їхнє здоров’я та виховання волі.

Результатом таких колективних вправ стає, на переконання вальдорфців, сформована готовність студентів та учнів у школах до

---

<sup>1</sup> Холопова В.Н. Музыка как вид искусства: учеб. пособие / В.Н. Холопова. – СПб.: Лань, 2000. – 320 с. С.278.

<sup>2</sup> Ауэр Л. Моя школа игры на скрипке / Л. Ауэр. – М., 1929. – С. 146.

продуктивної праці упродовж навчального дня, підвищення їхньої інтелектуальної й емоційної активності<sup>1</sup>.

Останні думки збігаються із висловленими у свій час ідеями К. Ушинського, який вважав класний спів прекрасним, освіжаючим та підбадьорюючим засобом: „Ви помітили, що клас втомився, став неуважним, працює кволо, починаються позіхання, маленькі пустощі; змусьте проспівати яку-небудь пісеньку – й усе знову прийде до порядку, енергія відродиться й учні почнуть працювати, як раніше”<sup>2</sup>.

У ході хорових занять студенти по нотах і по слуху виконують одно- та багатоголосні пісні, канони, нерідко міняючись партіями, що дозволяє їм різнобічно й цілісно оволодіти музичним твором, не обмежуючись вивченням лише своєї партії, а також сприяє розподіленню уваги у процесі виконання.

Заняття співом спонукають майбутніх вчителів до оволодіння нотною грамотою з власного бажання, адже без неї неможливо виконувати хорові твори більш високого рівня складності. Оволодівши ж нотною грамотою, легше навчитися грі на музичному інструменті.

Хочемо зазначити, що усі вчителі вальдорфських шкіл володіють кількома інструментами, серед яких обов'язковим є флейта. У процесі ансамблевих занять вони нерідко обмінюються інструментами і в такий спосіб вдосконалюють свою виконавську майстерність. Така підготовка перетворює їх на своєрідних викладачів-оркестрів, здатних до імпровізації на різні теми й у різноманітних напрямках та видах художньо-творчої й педагогічної діяльності і спроможних організувати в своєму класі індивідуальне та колективне музикування, в якому різнобічно виявляється творча індивідуальність як вихованців, так і самого вчителя.

З цих же позицій, музично-творча діяльність (зокрема, гра на музичних інструментах) виступає у вальдорфській дидактичній системі пропедевтикою вивчення акустики в курсі фізики<sup>3</sup>, а слухання та обговорення творів сучасної музики (етно-, поп-, рок-, електронної музики та ін.) слугує усвідомленню студентами та учнями метаморфоз мінливого світу початку ХХІ століття, допомагає

---

<sup>1</sup> *Ритм и повторение* / Вальдорфская педагогика: Антология / сост. А.А. Пинский и др.; под ред. А.А. Пинского. – М.: Просвещение, 2003. – 494 с. С. 180.

<sup>2</sup> *Цит. за: Алиев Ю.Б.* Настольная книга школьного учителя-музыканта / Ю.Б. Алиев. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 336 с. С. 18.

<sup>3</sup> *Сисоева С.О., Соколова И.В.* Нариси з історії розвитку педагогічної думки. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 308 с. С. 195.

зрозуміти його виклики та не упустити наданих ним можливостей для вільного й творчого розвитку своєї індивідуальності<sup>1</sup>.

Ми вважаємо, що практика залучення майбутніх педагогів до музичного виконавства (передусім, хорового) є дуже важливою і для розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів, адже хоровий спів є найдоступнішим, а тому наймасовішим видом музичного мистецтва, який не потребує спеціальної підготовки, але виступає потужним педагогічним засобом формування різних якостей творчої індивідуальності.

Водночас, ми беремо при цьому до уваги слова А. Рубінштейна, який зазначав, що виконавство є „не точною копією авторського тексту а, другим його творенням. Той, хто володіє цією здатністю, навіть у творінні великого композитора знайде ефекти, на які той або забув вказати, або не думав про них”<sup>2</sup>.

Історична та індивідуальна варіативність музичного твору як спосіб його існування спричинила появу в музикознавстві „теорії відносності” (В. Холопова)<sup>3</sup>, „теорії цінності” (Т. Чередниченко)<sup>4</sup> й „теорії ідентичності” музичного твору (Р. Інгарден)<sup>5</sup>, згідно із якими він не є ідентичним сам собі, а залежить від його інтерпретації виконавцем.

**Інтерпретація**, з’явившись в античній культурі як когнітивна процедура тлумачення неоплатоніками алегоризму літературних пам’яток класичної спадщини, трансформувалася в ході розвитку мистецтва та художньої творчості від індивідуального вираження змісту твору, індивідуального плану реконструкції внутрішнього досвіду Автора (у концепції Ф.Е.Д. Шлейєрмахера), до дешифровки текстового коду (у представників „нової критики” – Г. Башляра, В. Кайзера, Е. Штайгера та ін.). У системі відрахунку постмодерну вона стала розумітися, фактично, як еквівалент самому створенню тексту, що спричинило трактування тексту не як оригінального феномену, але як „конструкції” з різних способів письма й культурних цитат, що задає зовсім ізоморфний статус процедур його

---

<sup>1</sup> *Современный мир, музыка и школа* // Вальдорфская педагогика: Антология /сост. А.А. Пинский и др.; под ред. А.А. Пинского. – М.: Просвещение, 2003. – 494 с. С. 400.

<sup>2</sup> *Цит. За: Баренбойм Л.* Антон Григорьевич Рубинштейн / Л. Баренбойм. – Л., 1957. – С. 338.

<sup>3</sup> *Холопова В.Н.* Музыка как вид искусства: учеб. пособие / В.Н. Холопова. – СПб.: Лань, 2000. – 320 с. С.278.

<sup>4</sup> *Чередниченко Т.* К проблеме художественной ценности в музыке / Т. Чередниченко // Проблемы музыкальной науки. – М., 1983. – Вып. 5.

<sup>5</sup> *Ингарден Р.* Музыкальное произведение и вопрос его идентичности / Роман Ингарден // Исследования по эстетике. – М., 1962.

створення і виконання, – і те, й інше набуває смислу креативної творчості щодо створення смислу.

У семантичному просторі „постметафізичного мислення” „саме існування численних інтерпретацій будь-якого тексту свідчить про те, що виконання ніколи не буває об’єктивним процесом виявлення смислу, але є вкладанням смислу в текст, який сам по собі не має жодного сенсу” (Дж. Х. Міллер)<sup>1</sup>.

Залучаючись до вокального та інструментального виконання музичних творів у процесі занять „Творчої музичної майстерні”, студенти професійно-педагогічних навчальних закладів не лише виражають авторський задум, а й вкладають у його звучання власні почуття, ставлення, сенси, що виявляється у власному нюансуванні, яке завжди є індивідуальним самовираженням і завдяки цьому впливає на розвиток компонентів суб’єктного рівня їхньої творчої індивідуальності. Таке самовираження студентів в інтерпретаційній діяльності, як справедливо зазначає П. Харченко, активізує їхні творчі можливості і пов’язане не тільки з прочитанням нотного тексту, а й водночас репрезентує їх індивідуальний стиль”<sup>2</sup>. При цьому педагогові важливо лише слідкувати, щоб інтерпретація студентами музичного тексту не перевищила міру дозволеної з художньо-естетичної точки зору свободи самовираження під час побудови музично-інтерпретаційної версії та її виконання<sup>3</sup>.

Якщо інтерпретація до певної міри обмежує прояви творчої індивідуальності виконавця, підпорядковуючи їх суворим мистецтвознавчим, естетичним та іншим правилам, то у процесі *імпровізації* вони набувають майже необмеженої свободи.

У словнику з естетики імпровізація визначається як творчий акт побудови художнього твору у момент його виконання без попередньої підготовки, неочікувана фантазія на задану тему<sup>4</sup>.

Імпровізація може виступати основою музично-ритмічного розвитку майбутніх педагогів у найрізноманітніших проявах.

Так, *вокально-інтонаційні імпровізації* передбачають обробку невеличкого мотиву або народної пісеньки, що відбувається у вигляді джем-сейшену, в якому кожен виконавець проспівує власну варіацію

---

<sup>1</sup> Можейко М.А. Интерпретация // Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 419-420.

<sup>2</sup> Харченко П.В. Развитие личности педагога-музыканта как условие становления его профессионализма / П.В. Харченко // *Мистецтво у розвитку особистості*: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с. С. 75-92. С. 87.

<sup>3</sup> Там само. – С. 75-92. С. 86.

<sup>4</sup> *Эстетика*: словарь / под общ. ред. А.А. Беляева и др. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с. С. 107.

цього мотиву. *Вокально-танцювальні імпровізації*, супроводжуються хореографічними рухами під власний спів. *Вокально-ігрові* передбачають проведення гри під спів із рухами. Такі імпровізації застосовував у своїй педагогічній роботі з майбутніми вчителями *В. Верховинець*, який переконував, що людина не завжди знає свій талант, а тому важливо залучати її до художньої творчості з метою виявлення та збудження «сплячих» у ній творчих сил<sup>1</sup>. Різноманітність художньо-ігрової діяльності, варіативність особистісного прояву (за правилами, учасники самі обирали ролі в грі) надає, на переконання педагога, можливість вільного творчого розвитку *кожному* учаснику гри-імпровізації, забезпечує «всебічне виховання його тіла, розуму та індивідуальних здібностей»<sup>2</sup>. Головними функціями імпровізованих ігор педагог-митець називав оздоровчу (фізичне загартування учасників); мотиваційну (стимулювання їхньої ініціативи, фантазії, образної уяви, творчості); розвивальну (гармонійний розвиток інтелектуальних, емоційних та волевих якостей особистості); естетичну (отримання естетичних почуттів, радості, розвиток естетичного сприймання); виховну (виховання моральних якостей, самостійності, рішучості, ствердження товариських взаємин у колективі, реалізація потреби у співробітництві); формувальну (формування вмінь самоконтролю й саморегуляції, виховання доброзичливості, працьовитості, охайності тощо); психологічної корекції (здійснення психотерапевтичного впливу на вихованців шляхом позитивних емоцій)<sup>3</sup>.

Наступним видом імпровізації є *ритмічна*, коли відбувається відстукування ритму лінійно (по черзі), паралельно, або, діалогічно (попарно: то почергово, то разом), полілогічно (студенти індивідуально вступають та виходять із загального ритму, слідкуючи, щоб він зберігав стрункість і чіткість). *Музично-ритмічні імпровізації*, подібні до вправ з ритмічного виховання Е. Жак-Далькроза, використовуються з метою координації рухів рук та ніг, що сприяє розподілу уваги, розвитку ритмічності, вправності рухів, а також вдосконаленню логічного мислення.

У вальдорфській педагогіці розповсюдженими є колективні ритмічні імпровізації, виконувані на дерев'яних полірованих брусках

---

<sup>1</sup> Хлебнікова Л.О. Педагогічні погляди Василя Верховинця // Формування національної культури молоді засобами народного мистецтва у контексті творчої спадщини В.М. Верховинця: зб. наук. праць. – Полтава: Видання ПДП ім. В.Г. Короленка, 1999. – 310 с. С. 31.

<sup>2</sup> *Верховинець В.М.* Весняночка: ігри з піснями для дітей дошк. і мол. шк. віку. – 5-те вид. – К.: Музична Україна, 1989. – 343 с. С. 10.

<sup>3</sup> *Там само.* – С. 23.

з різних порід дерева – своєрідні дерев'яні ансамблі. У ході таких імпровізацій майбутні педагоги вслуховуються в те, як звучить кожне дерево, відчують його „музичні здібності”, щоб потім ефективно використовувати їх у педагогічній роботі з учнями на уроках ботаніки, музики та ін.

Подібні вправи будуть, на нашу думку, корисними особливо для студентів професійно-педагогічних навчальних закладів, які, за родом своїх занять, мають справу з різними матеріалами: металом, склом, іншими матеріалами, які дозволяють отримати певне звучання. „Граючи” на них і слухаючи, які звуки вони видають, майбутні педагоги професійного навчання краще відчуватимуть цей матеріал і добиратимуть ті засоби роботи з ним, які найкраще відповідають його природі. Крім того, ритмічні вправи формують в них відчуття ритму, яке проявляється згодом в усіх їхніх діях, сприяє їх кращій організації.

Виконання ритмічних та музичних канонів дозволяє краще розподіляти увагу, формує в студентів звуко-висотний ладовий та гармонічний слух, розвиває точність інтонування та ритму. Імпровізації можна пропонувати студентам не лише на матеріалі заданих музичних побудов, а й тематичні: за мотивами їхнього життя, навчальної діяльності, викликані емоційними настроями; за певним сюжетом, літературними й зоровими асоціаціями (наприклад, «дзвоник на заняття», «дзвоник із заняття», «перерва», «на виробничій практиці» та ін.). Подібні завдання пропонував своїм учням *Б. Яворський*, який вбачав в імпровізації шлях до *розвитку їхніх творчих здібностей та формування самостійності їхнього мислення*<sup>1</sup>.

У ході індивідуального та колективного виконання таких завдань-імпровізацій студенти оволодівають не лише музичними вміннями й навичками, а й прийомами співставлення, асоціювання, конструювання та іншими логічними операціями, без яких неможливий творчий процес; навчаються здійснювати оптимальний добір засобів та способів музично-творчої діяльності, найбільш відповідних їхній власній творчій індивідуальності, зокрема, їхнім музичним і творчим здібностям, особливостям творчої волі, уяви, фантазії тощо.

---

<sup>1</sup> Завальнюк А. Микола Леонтович: Дослідження, документи, листи. – Вінниця: «Поділля-2000», 2002. – 256 с. С. 90.; Морозова С.Н. Основные направления и приёмы развития детского творчества в педагогической деятельности Б. Яворского и его учеников // Вопросы теории и практики музыкального воспитания школьников. – М.: Изд-во МГПИ им. В.И. Ленина, 1982. – С. 122-139.

Найвищим рівнем музичної діяльності майбутніх педагогів професійного навчання є їхня **самостійна музично-творча діяльність**, яка сприяє розвитку в них ритмічності, ладового чуття, здатності до слухових уявлень, музично-образного мислення, відчуття музичного ансамблю, музичної гармонії і дозволяє кожному, хто долучається до колективного музикування, визначити своє місце в цьому процесі, а також зробити особистий творчий внесок у досягнення спільних творчих результатів.

Значну увагу приділяв цим формам роботи у своїй педагогічній діяльності *М. Леонтович*, вбачаючи у них джерело розвитку музично-творчих здібностей вихованців, їхньої здатності до самостійної творчості та зацікавленого опанування музичним мистецтвом. Активно залучаючи учнів до виконання творчих завдань, що охоплювали: створення, запис нотами та спів власних мелодій на заданий інтервал або до запропонованого тексту; вправи на транспонування та обробку народних мелодій, додавання до них ритмічного супроводу; хоровий антифонний спів; інсценовані, музичні й хореографічні ігри<sup>1</sup>, *М. Леонтович* прагнув надати вихованцям можливість вільно виявити свою фантазію, яка, на його думку, є спонукою для розвитку усього комплексу їхньої музичності та творчих здібностей<sup>2</sup>.

Підпорядковувати мистецьку діяльність вихованців цій меті закликав і педагог-музикант *О. Маслов*, який наголошував, що «творча діяльність повинна підтримуватися на всіх уроках, в тому числі й на уроках співу»<sup>3</sup>. Для цього він пропонував виконувати учням вивчені пісні на свій лад, використовуючи при цьому інтонації та звороти народних пісень; створювати колективно та індивідуально музичний супровід до заданого чи власного тексту або ритму; вигадувати мелодії до чотиритактних речень, утворюючи відповідність: «речення мовне – речення музичне» та ін.<sup>4</sup>

В авторській школі *М. Леценко* „Чарівний світ” педагогами активно застосовуються у навчально-виховному процесі такі творчі музичні вправи, як ритмічна драматизація, вербальна інтерпретація

---

<sup>1</sup> *Завальнюк А.* Микола Леонтович: Дослідження, документи, листи. – Вінниця: «Поділля-2000», 2002. – 256 с. С. 90-92.

<sup>2</sup> *Горбенко С.С.* Історія гуманізації музичної освіти. – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2007. – 348 с. С. 248.

<sup>3</sup> *Маслов А.Л.* Методика пения в начальной школе, основанная на новейших данных экспериментальной педагогики. – М., 1913. – С. 7-8.

<sup>4</sup> *Горбенко С.С.* Історія гуманізації музичної освіти. – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2007. – 348 с. С. 199.

музики, малювання та інсценування пісні, музична імпровізація, пантоміма, поєднання музичного й поетичного мистецтва з ігровою діяльністю тощо.

Наприклад, опрацьовуючи з учнями пісню, педагог пропонує їм зобразити за допомогою кольорів, рухів, звуків чи слів її героїв, „двох сестер у цій пісні – Музику та Поезію”:

- намалювати їх (зліпити, сконструювати тощо);
- показати у русі (танок, пантомімічні дії);
- зіграти на музичному інструменті;
- заспівати або скласти вірш про них;
- розповісти про них словами;
- придумати продовження пісенної історії тощо<sup>1</sup>.

Подібні творчі вправи можна пропонувати й студентам професійно-педагогічних навчальних закладів з урахуванням їхніх вікових особливостей та спрямованості цих вправ на формування в них певних якостей творчої індивідуальності. Наприклад, з метою концентрації уваги майбутніх педагогів професійного навчання, залучати їх до виконання музично-ритмічних творчих завдань, створення ритмо-пластичних побудов на різні за жанрами поетичні тексти або пісні, інсценувати пісні, створювати методичні розробки навчальних занять із застосуванням музичного матеріалу тощо. У вокально-хоровому виконавстві та власній музичній творчості творче самовираження може виявлятися у написанні мелодій до віршів, перекладі їх на два-три голоси<sup>2</sup>.

З метою формування творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання можна використовувати також різноманітні види музично-творчих вправ (Додаток 4), які впливають на розвиток таких компонентів цієї інтегративної якості, як здатність до педагогічної імпровізації, емпатія, педагогічний артистизм, емоційна заразливість, зовнішня виразність та ін.

Важливим є, на нашу думку, той факт, що музична творчість студентів виявляється не лише у процесі власної імпровізації чи самостійного творення музичних образів (у якому можна спостерігати різний ступінь оригінальності задуму та його втілення), а й у формі музичного сприйняття, що за своєю сутністю є

---

<sup>1</sup> *Леценко М.П.* Щастя дитини – єдине щастя на землі: До проблеми педагогічної майстерності. – К.: АСМІ, 2003. – Ч. I. – 304 с. С. 85-86.

<sup>2</sup> *Джура О.* Вивчення та практичне застосування творчої спадщини Болеслава Яворського як нагальне завдання української музичної педагогіки // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. – Рівне, 2000. – Вип. 12.



співтворчістю слухача з композитором та виконавцем у процесі усвідомлення ним особистісного смислу музичного твору, вербалізації його в критичному судженні щодо якості виконавської інтерпретації тощо<sup>1</sup>.

У зв'язку із цим **третім елементом музичного буття** виступає **процес сприймання музичних творів**. Сутністю та основною його властивістю є, на переконання О. Рудницької, емоційність, без якої воно неможливе, „бо шлях до розуміння художнього змісту лежить через його переживання”<sup>2</sup>.

Особливості музичного сприймання зумовлюються здатністю музики поєднувати в собі майже безмежні можливості емоційної конкретизації з абстрагуванням від об'єктів і понять. Відсутність наочності й багатозначність музичних образів надає простір для їх широкого програмного тлумачення, викликає в слухача потребу в асоціативному доповненні образного змісту<sup>3</sup>, „домальовуванні” його, що перетворює його на активного співтворця музичного твору, від якого у процесі внутрішнього опрацювання й оформлення смислу музичної мови вимагається висока інтелектуальна та емоційна активність, багата образна уява.

Вбачаючи стимули для утворення цих якостей у моториці, енергетиці та емоційному потенціалі музичних творів, польський педагог-музикант С. Шуман розглядає їх як джерела виникнення естетичного переживання музики в слухачів та рушійні сили їхнього музично-творчого розвитку<sup>4</sup>.

Зважаючи на те, що музика, за результатами соціологічних досліджень, посідає перше місце у структурі мистецьких переваг молоді<sup>5</sup> (тоді як у 60-х роках ХХ ст. – 4-6 місце<sup>6</sup>, у 70-х роках – 2 місце<sup>7</sup>), вчені наголошують на унікальній її цінності та її виключних можливостях щодо розвитку особистості й становлення її

---

<sup>1</sup> Рудницька О.П. Музыка і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: навч. посіб. – К.: ІЗМН, 1998. – 248 с. С.29.

<sup>2</sup> Там само. – С.67.

<sup>3</sup> Соколов О. К проблеме типологии музыкальных жанров / О. Соколов // Проблемы музыки ХХ века. – Горький, 1977. – С. 15.

<sup>4</sup> Ніколаї Г.Ю. Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність: монографія. – СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2007. – 396 с. С. 142.

<sup>5</sup> Семашко О.М. Соціологія мистецтва: навч. посібник / О.М. Семашко. – К.: Міленіум, 2004. – 300 с. С. 128-181.

<sup>6</sup> Цукерман В.С. Музыка и слушатель: Опыт социологического исследования / В.С. Цукерман. – М., 1972. – С. 46-48. Человек в мире художественной культуры. Привлечение к искусству: процесс и управление / отв. ред. Ю. Фохт-Бабушкин. – М.: Наука, 1982. – 334 с.

<sup>7</sup> Алексеев Э.Е., Андрукович П.Ф., Головинский Г.Л. Молодёжь и музыка сегодня / Э.Е. Алексеев, П.Ф. Андрукович, Г.Л. Головинский // Социальные функции искусства и его видов. – М., 1980. – С. 235.

творчої індивідуальності<sup>1</sup>. Водночас, науковців непокоїть суперечність між потенційною цінністю усього музичного мистецтва в усьому його обсязі та актуальною значущістю для більшості молодих людей лише тієї його частини, що належить до категорії „легкої” або навпаки, – „важкої” музики, яка комітатно супроводжує юнака чи дівчину від ранку й до ночі, невинно лунаючи у навушниках, аудіо та відео-записах.

Музичні смаки молоді зумовлюють утворення більшості сучасних молодіжних субкультур: металісти, рокери, трешери, рейвери, панки, бітники, хіпі, хард-корівці, репери, брейкери, барди, готи, емо та ін., розколюючи масову музичну свідомість на елітарну й „кітчеву”, або, як її зневажливо називає молодь, „попсову”. Ідентифікуючись із цими молодіжними групами, молоді люди відстоюють власну індивідуальність, намагаючись репрезентувати її за допомогою відповідного іміджу (сленгу, символіки, атрибутики, аксесуарів тощо).

Ці неконтрольовані стихійні музичні враження нерідко здійснюють, на переконання В. Сухомлинського, дуже шкідливий вплив на естетичний та духовний розвиток молоді<sup>2</sup>, оскільки музика, в якій відсутні природні ритми і природна гармонія, робить, за висловом І. Зязюна, людину „всеїдною” і, подібно до Сирени з „Одіссеї” Гомера, позбавляє її здатності до критичного осмислення змісту музики, а внаслідок цього – і своїх дій, перетворюючи її на слухняне знаряддя чужої волі й прирікаючи на духовну (а буває – й фізичну) загибель. Цей процес відбувається упродовж ряду етапів, характерних, на думку Л. Григоровської, для сприйняття музики (а особливо – пісні) взагалі: 1) релаксація; 2) задоволення потреби слухача у відпочинку й розвазі; 3) створення ідентифікуючої ситуації, коли слухач ототожнює себе з автором, героєм твору; ідентифікує свої почуття з їхніми й виражає себе, свої приховані почуття у виконанні чи слуханні; 4) прилив енергії й поява бажання діяти (ритмічно рухатись, танцювати) під впливом емоційно забарвлених комплексів звуків (інтонацій); 5) виплескування нереалізованої енергії, „емоцій через край” (Л. Григоровська). Недаремно ж у міфах про Орфея і казках про чарівну дудочку, гуслі-самогуди та ін. втілено ідею, що той, хто вміє грати, має владу над іншими. Наприклад, як це

---

<sup>1</sup> Человек в мире художественной культуры. Привлечение к искусству: процесс и управление / отв. ред. Ю. Фохт-Бабушкин. – М.: Наука, 1982. – 334 с. С. 120.

<sup>2</sup> Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Вибр. Твори: В 5-ти т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т.3. – С. 63.

відображено у казці про хлопчика Нільса, який за допомогою чарівної дудочки потопив ціле полчище злих пацюків, що слухняно йшли під його гру у воду. Ця ж ідея втілена у слов'янських народних казках, у яких той, хто почув гру гуслів-самогудів, починає танцювати й не в силах зупинитися самотійно, допоки виконавець не припинить гру.

Аналізуючи механізми психологічного впливу музичного мистецтва на слухача, Л. Виготський зазначає, що „музика безпосередньо нас ні до чого не спонукає, вона створює лише невиразну потребу якихось дій, відкриває і розчищає шлях глибоко прихованим нашим силам”<sup>1</sup>. „Слухаючи музику, ми завжди чуємо не лише те, що в ній закладено композитором, але й те, що під її впливом народжується в нашій душі, в нашій свідомості, словом те, що створює вже наша власна творча уява... Так прослуханий твір породжує в людині складний сплав об'єктивного змісту музики і суб'єктивного її сприйняття. До творчості композитора і до творчості виконавця приєднується творчість слухача!... У тому й полягає велика сила музики, що вона здатна зацікавити, охопити єдиним почуттям будь-яку кількість людей, залишаючи при цьому для кожного свободу свого, особистісного суб'єктивного сприйняття... У цьому з музикою не зрівняється жодне інше мистецтво” (Д. Кабалевський)<sup>2</sup>. Вона продукує, за З. Ліссою, сутнісні комунікати, зміст яких слухач повинен розпізнати і привласнити, перетворюючи їх на власні сенси. Джерелом породження останніх є, за результатами дослідження А. Торопової, несвідомі структури психіки „архетипи”, що резонують з архетипічними аналогами музичної мови і переломлюються у вигляді специфічних паттернів переживань”<sup>3</sup>.

На думку О. Рудницької, у музичному сприйнятті особливого значення набуває виявлення особистісного ставлення слухача до почутого, здатність до суб'єктивно-емоційної ідентифікації сенсорних вражень, наявність пошукової активності реципієнта. Формування цих якостей передбачає стимулювання його фантазії, пам'яті, сили уяви, які є своєрідною „гарантією” сприйнятливості мистецтва”<sup>4</sup>.

Вплив музичного сприйняття на розвиток найважливіших якостей особистості майбутнього педагога, серед яких вчена називає

---

<sup>1</sup> Виготський Л.С. Психология искусства. – М.: Педагогика, 1991. – 279 с. С. 21.

<sup>2</sup> Кабалевський Д.Б. Сила искусства. – М.: Молодая гвардия, 1984. – 142 с. С. 123-124.

<sup>3</sup> Торопова А.В. Диагностика особенностей неосознанного восприятия музыки детьми: дис. ...докт. психол. наук.: 19.00.07. – М., 1995.

<sup>4</sup> Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2005. – 360 с. С. 111.

комунікативність, емпатію, креативність та рефлексію (які, в той же час, є компонентами різних рівнів його творчої індивідуальності) закономірно залежить, на її переконання, від цілеспрямованої організації процесу „спілкування” з музикою, що ґрунтується на розумінні естетичного кредо й світоглядної позиції автора твору, адекватному пізнанні й особистісній інтерпретації образного змісту музики, усвідомленні післядії музичних творів, самооцінки власного „Я” тощо<sup>1</sup>.

Основою розгляду взаємозв’язку музичного сприйняття і рівня сформованості означених якостей виступає, за О. Рудницькою, категорія діяльності, в якій інтегруються й виявляються різні індивідуальні властивості суб’єкта, зокрема, його музичні смаки, переваги, естетичні оцінки, які значною мірою визначають особливості його творчої індивідуальності.

Оскільки, за нашими спостереженнями, загальний рівень сформованості цих якостей в майбутніх педагогів професійного навчання знаходиться на досить невисокому рівні, то з метою його підвищення вважаємо за доцільне запровадити на заняттях з базового навчального курсу „Культура мовлення та основи ораторського мистецтва” художній аналіз текстів сучасних естрадних пісень, організацію дебатів на музикознавчі теми (наприклад, „Вірка Сердючка – символ України чи кітч?”), музичні вікторини (наприклад, „Чи знаєш ти музику сигналу свого мобільного телефону?”) та інші нестандартні форми педагогічно-музичної роботи, які сприятимуть розвиткові компонентів творчої індивідуальності студентів.

Зазначене вище дозволяє стверджувати, що музичне мистецтво є ефективним засобом становлення майбутнього педагога професійної школи як творчої індивідуальності. Завдяки своїй експресивності, зв’язку з рухом і ритмом воно краще, ніж будь-яке інше мистецтво, допомагає особистості виразити свої емоції, переживання, які неможливо передати словами (хіба що в поезії, адже вона також є своєрідною музикою слів). Активізація мислення студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами музичного мистецтва сприяє ускладненню їхніх розумових операцій, розширює їхні музичні уявлення, підвищує усвідомленість,

---

<sup>1</sup> Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: навч. посіб. – К.: ІЗМН, 1998. – 248 с. С.74-75.

асоціативність, вибірковість музичного сприйняття і створює передумови для переходу його на більш високий ступінь – від чуттєвого до абстрактно-логічного.

У процесі музичної діяльності майбутніх педагогів професійного навчання творчість може виявлятися в різних *формах* (індивідуальне, групове чи колективне виконання або створення нового музичного твору (джем-сейшн), імпровізація на задану тему, здійснення виконавської інтерпретації, слухацької співтворчості), а також *видах* музичної діяльності (вокальне, хорове, інструментальне виконавство, пластичне інтонування, створення ілюстрацій до музики (художніх, літературних, драматичних, пластичних, танцювальних, пантомімічних тощо), музикотерапія, релаксація під музику, музичні тренінги, робота з народною піснею, складання пісеньок для педагогічних КВК, конкурсів педагогічної майстерності, введення музики до змісту розробок навчальних занять під час педпрактики, складання попури, переробка відомих пісень та ін.

Впровадження музики до змісту теоретичних і практичних занять з психолого-педагогічних дисциплін, а також діяльність Творчої музично-педагогічної майстерні сприятиме, на наше переконання, формуванню внутрішніх, іманентно притаманних для творчої діяльності мотивів у ході навчання студентів, підвищуватиме їхню зацікавленість в опануванні навчального предмету внаслідок радості від спілкування з музикою, задоволення від викликаних нею позитивних почуттів, зумовлюватиме зростання інтересу до нових музичних форм опрацювання навчального матеріалу та оволодіння майбутньою професійно-педагогічною діяльністю, до виявлення у ній своєї творчої індивідуальності.

### ***3.4.2. Образотворче мистецтво як засіб розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання***

Динамічні зміни, що відбуваються сьогодні в системі професійної та професійно-педагогічної освіти України, зумовлюють посилення вимог до особистості педагога професійної школи. Зокрема, в Законах України “Про освіту” та “Про професійно-технічну освіту”, у Національній доктрині розвитку освіти, Концепції розвитку професійно-технічної освіти в Україні та інших державних нормативних документах у галузі освіти наголошується,

що потребам сучасної професійної школи відповідає не просто творчий педагог, а неповторна особистість із яскравою професійною індивідуальністю, власним творчим почерком і стилем педагогічної діяльності.

Окрім означених характеристик, для педагога професійної школи, принципово важливо бути “митцем” у своїй професії, оскільки лише високий майстер своєї справи може передати її секрети своїм учням, сформувати з них не “ремісників” у негативному сенсі цього слова<sup>1</sup>, а справжніх “художників” свого фаху, незалежно від того, чи будуть вони спеціалістами швейного, чи кулінарного, перукарського, будівельного чи будь-якого іншого профілю.

У формуванні такого педагога значну роль відіграє образотворче мистецтво. На його здатності найсильніше впливати на розвиток творчих якостей особистості наголошував К. Станіславський, який зрівнював його за силою впливу лише із музикою: „З усіх п’яти почуттів зір є найчутливішим при сприйнятті вражень. Слух також дуже чутливий. Ось чому найлегше впливати на наші почуття через око та вухо”<sup>2</sup>.

Проблемі використання образотворчого мистецтва у творчому розвитку особистості присвячено чимало наукових праць українських та зарубіжних вчених: Ю. Азарова, Г. Гребенюка, С. Коновець, В. Кузіна, Н. Миропольської, В. Моляка, Б. Неменського, О. Рудницької, М. Серова, Г. Сотської, Р. Штайнера, Б. Юсова та ін.

На нашу думку, образотворчому мистецтву притаманні, найкращі можливості серед усіх інших мистецьких різновидів щодо творчого розвитку майбутнього педагога професійної школи. Це зумовлено тим, що воно “завдяки своїй універсальності розвиває візуальний і сенсорний досвід, поглиблює знання, впливає на емоційно-почуттєву сферу, оперуючи при цьому основними художніми засобами, пов’язаними із зоровим сприйняттям (кольором, формою, простором і т.д)”<sup>3</sup>.

Образотворче мистецтво розвиває зорову пам’ять, оковимір, спостережливість, відчуття рівноваги, посидючість, здатність до концентрації уваги; вивільнює фантазію, творчу образну і просторову

---

<sup>1</sup> Пошивайло О. Збереження визначних центрів народної художньої культури українців: уроки історії і шляхи реанімації // Українська керамологія: Національний науковий щорічник / за ред. О. Пошивайла. – Опішне: Українське народознавство, 2002. – Кн. 2. – С. 5 – 11. С. 5.

<sup>2</sup> Цит. за: Боров Ю.Б. Эстетика. – 4-е изд., доп. – М.: Политиздат, 1988. – 495 с. С.218.

<sup>3</sup> Дмітрієва І. Сприйняття та розуміння творів образотворчого мистецтва учнями допоміжної школи // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. – К., 2001. – Вип.32. – Ч.ІІ. – 106 с. С. 100.

уяву; формує художньо-графічні й композиційні вміння, колористичну культуру, сприяє збагаченню індивідуальної кольорової гами тощо. Оперування кольором як засобом художньої виразності, емоційно-естетичного впливу на особистість, розвиває в неї образне мислення, сприяє оволодінню уміннями реалізувати творчі задуми. Крім того, образотворчому мистецтву притаманна здатність загострювати в особистості відчуття матеріалу (його форми, фактури, відтінків кольору), образне бачення предметів і явищ оточуючого світу, за якого вона починає помічати найбільш значне й характерне в них, проникає до їхньої сутності й знаходить ті їх якості й властивості, які ще не були відкриті іншими. У цьому виявляється творча індивідуальність художника, який, відображаючи світ, уникає сліпого його копіювання, натуралізму, а втілює в художній формі власне його бачення і своє ставлення до нього. Не випадково ж абстракціоністи (В. Кандинський, Р. Делоне, Г. Тар) розглядали творчий процес як занурення людини у світ інтуїтивних порухів душі, а сприйняття художніх творів як розкодування символів останнього, що уможлиблюється через безпосередній вплив експресивних ліній і кольорових плям на нервову систему глядача.

Відстоюючи своє право на творчу індивідуальність, сюрреалісти (С. Далі) ставилися до мистецтва не як до відображення світу, а як до вираження у ньому особистої ситуації у житті кожного митця, в якій його художнє самовисловлювання може виявлятися в якій-завгодно формі.

Для сучасного образотворчого мистецтва характерною рисою є, на думку дослідників, „подолання логіки конкретно-предметного образу”, винахід нової художньої концепції світу, незвичайного погляду на речі<sup>1</sup>. Таким чином, образотворче мистецтво відкриває широкі можливості для творчого самовираження художника у притаманній йому манері, техніці, власному стилі, своїй образно-символічній системі тощо. Воно надає величезного простору для прояву творчої індивідуальності скульпторів, живописців, графіків та інших майстрів образотворчості, що виявляється у значній кількості художніх течій і особливій схильності митців у цій галузі до новаторства та експериментів. Визнанням фактом є те, що саме художникам завдячує мистецтво появою імпресіонізму, фовізму, сюрреалізму, абстрактного експресіонізму, ташизму, редімейду,

---

<sup>1</sup> Фейнберг Е.Л. Две культуры. Интуиция и логика в искусстве и науке. – Фрязино: «Век 2», 2004. – 228 с. С. 218-219.

геометричної абстракції, концептуального мінімалізму, сюрреосимволізму та інших мистецьких стилів, багато з яких, народившись у художній творчості, поширились згодом на інші види мистецтва. У зв'язку із цим О. Тоффлер писав: “Від майоріння стилів і шкіл живопису мерехтить в очах”<sup>1</sup>.

Використання образотворчого мистецтва в освіті з метою розвитку творчої індивідуальності вихованців сягає своїм корінням в античні часи.

Так, Аристотель вважав основними навчальними предметами у початковій школі граматику, гімнастику, музику і малювання. У Сікіонській школі мистецтва скульптури на Пелопонесі (поч. VI ст. н.е.) вивчення живопису відбувалося в єдності із геометрією. В Стародавньому Римі першорядними предметами вважалися граматика і малювання, які виконували функцію підготовки до вивчення більш складних дисциплін, причому малювання вважалося основним засобом формування гостроти ока і досягнення людиною фізичної досконалості, створення естетично довершеного середовища<sup>2</sup>.

Геніальний мислитель і художник доби Відродження Л. да Вінчі відводив роль „цариці наук” не філософії, на яку та претендувала спокон віку, а „божественній науці живопису”<sup>3</sup>.

Про необхідність введення малювання до кола навчальних предметів говорив Я.А. Коменський, який зазначав, що в процесі дитячої зображальної діяльності відбувається активне, творче пізнання себе і навколишнього світу<sup>4</sup>.

У праці „Як Гертруда навчає своїх дітей” Й.Г. Песталоцці висловлює думку щодо необхідності вивчення малювання як пропедевтики до навчання грамоти, оскільки воно не лише полегшує процес оволодіння графічними навичками письма, а й сприяє розумовому розвитку й моральному вихованню дитини<sup>5</sup>.

Г. Сковорода вважав образотворче мистецтво засобом самопізнання, виявлення внутрішньої свободи, реалізації людського

---

<sup>1</sup> Тоффлер Э. Шок будущего: пер. с англ. / Э. Тоффлер. – М.: ООО „Изд-во АСТ”, 2002. – 560 с. С. 70.

<sup>2</sup> Журавовский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 510 с.

<sup>3</sup> Кузин В.С. Психология живописи. – М.: ООО „Издательский дом „ОНИКС 21 век”, 2005. – 304 с. С.7.

<sup>4</sup> Коменский Я.А., Локк Дж., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие: Сборник /сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1987. – 412 с.

<sup>5</sup> Песталоцци И.Г. Избр. пед. произведения: В 3-х т. / пер. с нем, подготовка текста и примеч. В.А. Ротенберга; под ред. М.Ф. Шабаевой. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – Т.2.: 1791-1804 гг. Из работ 1791-1798. – 563 с.



покликання у сродній праці, адже „... несродність вбиває художество”<sup>1</sup>.

Поєднання образотворчого мистецтва з ідеєю сродної праці та вільного виховання є характерним також для вальдорфської педагогіки, головною ідеєю якої є „виховання до свободи”<sup>2</sup>.

Використання образотворчого мистецтва з метою досягнення свободи вихованця спрямовується у цій педагогічній системі на зняття обмежень (навіть до малювання на класній дошці висуюються вимоги щодо створення широкого простору й, наскільки можливо, меншої кількості ліній і меж<sup>3</sup>) та на надання вихованцеві свободи щодо вибору кольору для милування ним, роботи з ним або для самовираження через колір в одязі, власних виробах тощо<sup>4</sup>. Адже колір, за ствердженням Р. Штайнера, впливає на почуття людини, „забарвлює” її настрої, зумовлює самопочуття.

З кольором вчені співвідносять, з одного боку, об’єктивні, вимірювані явища, наприклад, енергію електромагнітного поля, довжину хвилі тощо. З іншого – суб’єктивне переломлення цієї енергії людиною, біологічну, психологічну та особистісну її діяльність щодо переробки цієї енергії<sup>5</sup>. На підтвердження цьому можна навести приклади студентських відповідей стосовно розуміння сутності і сенсу кольору, отримані внаслідок експерименту, проведеного у Росії М. Серовим: „Колір – це платонівська ідея, й аристотелівське затемнення світу, й демокритівські кольорові форми, й ньютонівська довжина хвилі, й шиллерівське відчуття прекрасного, й кольоросприйняття Гете (почуттєво-моральний вплив кольору), й кантівська опозиція, і вундтівське забарвлення емоцій, і шпенглерівські образи культур. І фарба на картині, і забарвлення сорому. І символіка прапорів, й кольорова емблематика. Тут і кольоромузика й хроматизм природи. І геральдика Середньовіччя, й кольори алхіміків чи масонів. І жовтий колір влади в Китаї, і колір (але вже пурпуровий) як знак влади у Стародавньому Римі. І відображення світла, й колір індійських божеств ... і розуміння кольору як необхідної умови існування речі, за якої вона починає

---

<sup>1</sup> Сковорода Г.С. Твори в двох томах. – К.: АН УРСР, 1961. – Т.1: Проповіді. Діалоги. Трактати. Притчі. – 358 с. С. 316-371.

<sup>2</sup> Калгрєн Ф. Воспитание к свободе / Франс Калгрєн; пер. с нем. – 2-е изд. – М.: Московский Центр вальдорфской педагогики, 1995. – 272 с.

<sup>3</sup> Брюн Д., Литхарт А. Живопись в образовании. Опыт вальдорфской школы / Дик Брюн, Атиле Литхарт; пер. с англ. Е. Мезенцевой, Г. Волковой. – К.: НАИРИ, 2006. – 200 с. С. 159.

<sup>4</sup> Там само. – С. 10.

<sup>5</sup> Серов Н.В. Цвет культуры: психология, культурология, физиология. – СПб.: Речь, 2004. – 672 с. С.11.

реально відчуватися”<sup>1</sup>. На переконання Р.С.Х. Мейса, колір ідентифікує характер людини<sup>2</sup>. Завдяки грі темного й світлого, теплого й холодного кольорів виникає, як стверджує К.-Д. Бодак, комунікативний ефект<sup>3</sup>.

Виходячи з цих відповідей, М. Серов робить висновок, що в кожної людини є власне, особливе суб’єктивне ставлення до кольору, яке створює передумови для використання його з метою вираження власної індивідуальності<sup>3</sup>. Він зазначає, що наші емоційні переживання, викликані сприйняттям кольору, є досить суб’єктивними й неоднозначними. Одним людям притаманне надзвичайно загострене сприйняття, інші, навпаки, рівноцінно сприймають і картину природи й чорно-білу фотографію. Все одно, колір, вважає М. Серов, здійснює на нас свій вольовий тиск з метою виразити власну сутність. Він діє, нерідко, минаючи зір, так, що людина й не здогадується про це<sup>4</sup>, але постійно перебуває під впливом кольору (наприклад, улюблені й неулюблені кольори як прояви духовної індивідуальності людини)<sup>5</sup>. Отже, доходить висновку науковець, колір також володіє власною індивідуальністю, зумовленою здатністю містити інформаційні характеристики архетипів, тобто тих образів, які тисячоліттями зберігали наші предки і які канонізовані світовою культурою<sup>6</sup>.

Вже первісні люди намагалися відшукати живописні форми, здатні адекватно описати й оформити неусвідомлювані ними відчуття дії сил Космосу в зрозумілі усім уявлення. Так з’явилися круг, квадрат, трикутник, хрест, що утворили згодом коло Зодіаку й мандалу<sup>7</sup>, які, за ствердженням М. Еліаде, є не стільки проекцією розуму на зовнішній світ, скільки об’єктивним символом образу світу в собі. Вірогідно, тому храми майже усіх світових релігій побудовані за проекцією мандали<sup>8</sup>. Сенс цього філософ вбачає у тому, що усвідомлення себе у Космосі як гармонії усвідомленого Космосу в собі дає змогу людині „стати людиною на фундаменті людства”.

---

<sup>1</sup> Серов Н.В. Цвет культуры: психология, культурология, физиология. – СПб.: Речь, 2004. – 672 с. С. 11.

<sup>2</sup> Мейс Р.С.Х. Как создаётся органическая архитектура // *Архитектура и антропософия* / сост. и отв. ред. А. Соколина. – М.: Изд-во КМК, 2001. – 268 с. С. 179.

<sup>3</sup> Бодак К.-Д. Органический дизайн // *Архитектура и антропософия* / сост. и отв. ред. А. Соколина. – М.: Изд-во КМК, 2001. – 268 с. С. 224.

<sup>4</sup> Серов Н.В. Цвет культуры: психология, культурология, физиология. – СПб.: Речь, 2004. – 672 с. С. 16.

<sup>5</sup> Витгенштейн Л. Философские работы / сост. М.С. Козлова. – М.: Гнозис, 1994. – С. 312-315.

<sup>6</sup> Серов Н.В. Цвет культуры: психология, культурология, физиология. – СПб.: Речь, 2004. – 672 с. С. 20.

<sup>7</sup> Там само. – С. 16.

<sup>8</sup> Там само. – С. 21.

<sup>8</sup> Элиаде М. Священное и мирское. – М.: МГУ, 1994. – С. 22-47.

Розглядаючи колір як засіб художньої виразності у триєдності „*колір – форма – призначення*”, вальдорфські педагоги активного використовують його й на заняттях з рукотворчості, на яких, на їх переконання, „відчуття кольору” пробуджується особливо сильно, виявляючи *призначення* предмету через його *колір* та *форму* (наприклад, обкладинка книги має підходити до її змісту).

Важливим напрямом роботи з кольором та світлом на заняттях з рукотворчості є виконання вітражів. За допомогою цієї техніки, на думку Д. Брюна та А. Літхарт, можна принести до класу настрій кольору, закриваючи вікно шовковим папером певних кольорів і *привчаючи вихованців „спостерігати” за кольором*. Вітражі можна виконати також за допомогою кольорового воску, енергетика якого вважається вальдорфцями набагато більш позитивною, ніж пластиліну.

Техніку створення вітражів можна застосовувати й до виготовлення фонариків та декорацій казок і спектаклів, але це вимагає від педагога глибокого розуміння значення кольору й співвіднесенням його з настроєм сцени у п'єсі. Вдалий вибір кольорів для костюмів і декорацій по-справжньому налаштовує виконавців на виконання і сприйняття драми, а крім того, впливає на їхній художній і загальний розвиток.

Тому ми погоджуємося із Б. Ломовим в тому, що „чим глибше учні будуть проникати до таємниць художніх технік і матеріалів, до законів і закономірностей основ образотворчої грамоти, тим вище будуть їхні знання й навички не тільки в галузі образотворчого мистецтва, але й з інших шкільних дисциплін, тим гостріше буде їх бачення і сприйняття навколишньої дійсності”<sup>1</sup>.

Для педагога ж професійного навчання образотворче мистецтво є, крім того, важливим засобом оволодіння технікою, адже, за словами В. Яковлєва, вміння малювати допомагає в інженерно-конструкторській діяльності, яка вимагає від фахівця здатності уявити подумки в усіх дрібних деталях та зобразити на папері розроблюваний технічний прилад або пристрій<sup>2</sup>. Вміле оперування засобами зображення та прийомами малювання надає фахівцеві можливості створювати необхідні „психологічні якості” форми, яку він проектує, виражати її динаміку, вагу, масу, що впливає на

---

<sup>1</sup> Ломов Б. Формирование графических знаний и умений у учащихся. – М., 1959. – 265 с. С. 265.

<sup>2</sup> Яковлев В.С. Рассказы авиаконструктора / В.С. Яковлев. – М.: Детская литература, 1958. – 225 с.

асоціативність і точність її зорового сприйняття<sup>1</sup>. Тому саме малюнок, за ствердженням В. Касіяна, є фундаментальним не лише для образотворчого мистецтва, а й для всіх видів образного мислення, оскільки він допомагає передати свій задум вченому, техніку, педагогу<sup>2</sup>.

Виключне значення образотворчого мистецтва у розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання зумовлене, як ми вважаємо, тим, що (як це ні парадоксально) у професійних, професійно-художніх, і відповідно, у професійно-педагогічних навчальних закладах України цей вид мистецтва є єдиним з усіх його різновидів, який введено до навчальних планів та програм професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників та педагогів професійного навчання. Воно викладається в циклі спеціальних дисциплін як у якості самостійних предметів (“Рисунок”, “Малювання та ліплення” – за спеціальністю “Професійне навчання”, професія “Кондитер”, “Педагог професійного навчання кондитерсько-кулінарного профілю”; “Основи креслення та спецмалювання”, “Малюнок та основи композиції”, “Нарисна геометрія та інженерна графіка” – за спеціальністю “Професійне навчання”, професії “Кравець”, “Закрійник”, “Педагог професійного навчання швейного профілю” тощо), так і в якості компонента змісту спецдисциплін (“Конструювання та моделювання одягу”, “Основи моделювання та художнє оформлення одягу”, “Історія костюму” – за спеціальністю “Професійне навчання”, професії “Кравець”, “Закрійник”, “Педагог професійного навчання швейного профілю”) тощо.

У професійно-педагогічних навчальних закладах, де готують педагогів для професійно-художніх закладів освіти, викладається цілий ряд образотворчих дисциплін, серед яких “Історія образотворчого мистецтва”, “Історія релігії та іконографії”, “Історія орнаментів і народних художніх промислів”, “Основи архітектури”, “Рисунок”, “Технічний рисунок”, “Живопис”, “Ліплення”, “Композиція і кольорознавство” та ін. Крім того, у професійних і професійно-педагогічних навчальних закладах впроваджуються

---

<sup>1</sup> Сотська Г.І. Образотворче мистецтво як засіб розвитку особистості / Г.І. Сотська // *Мистецтво у розвитку особистості*: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с. С. 137-146. С. 140.

<sup>2</sup> Там само. – С. 137-146. С. 140.

мистецькі предмети за вибором, наприклад, курс “Дизайн виробництва” для професій “Кондитер”, “Кухар”.

Значні можливості щодо розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання засобами образотворчого мистецтва мають дисципліни соціально-гуманітарного („Естетика”, „Українська та зарубіжна культура”) й психолого-педагогічного циклів („Педагогіка”, „Основи педагогічної майстерності” та ін.).

Форми і методи використання у процесі їх викладання образотворчого мистецтва можуть бути найрізноманітнішими і залежать від конкретного навчального предмета, виду і теми заняття. Так, на лекційних заняттях з теорії та історії костюму наводяться відомості про взаємозв’язок мистецтва і моди. Під час теоретичних занять з психології розкриваються психологічні механізми впливу мистецтва на особистість. У ході лекцій з кольорознавства доцільним є ознайомлення студентів з індивідуальністю кольору, що виявляється в його здатності містити інформаційні характеристики архетипів, які тисячоліттями зберігали наші пращури і які канонізовані світовою культурою<sup>1</sup>.

Під час практичних занять з образотворчих дисциплін доцільно застосовувати вправи на сприйняття художніх творів: „вживання” у картину упродовж циклу занять із занотуванням кожного разу в щоденнику нового враження про неї; художній аналіз картини чи скульптури; домислювання ходу розвитку подій, зображених на них; „оживлення” їх із програванням своєї версії завершення сюжету тощо. При цьому слід спиратися на особливість художньої перцепції, яка полягає в тому, що чим довше реципієнт споглядає витвір образотворчого мистецтва, тим більше особливостей помічає, тим більше виникає у нього асоціацій, тим повнішим стає відображений ним художній образ. На підтвердження цьому можна навести слова Г. Лессінга: „... плідним є лише те, що залишає вільне поле уяві. Чим більше ми дивимося, тим більше наша думка додає до видимого, й чим сильніше працює думка, тим більше збуджується наша уява. Тому показувати оку ... максимальну точку афекту – означає зв’язувати крила фантазії та силувати її”<sup>2</sup>.

Великий інтерес серед студентів викликає робота з психологічними рисуночними тестами О. Венгера, колірним тестом

---

<sup>1</sup> Серов Н.В. Цвет культуры: психология, культурология, физиология. – СПб.: Речь, 2004. – 672 с. С. 16.

<sup>2</sup> Лессинг Г.Э. Лаокоон. – М., 1933. – С. 69.

М. Люшера, графічним тестом У. Аве-Лаллемант „Зірки і хвилі” та ін., що є ефективними засобами діагностики індивідуальних особливостей майбутніх педагогів професійної школи, які спрямовують процес становлення їхньої творчої індивідуальності.

Розвиткові в студентів індивідуального підходу в художньо-творчій та професійно-педагогічній діяльності сприяють різноманітні творчі вправи: виконання проєктивних малюнків, ліплення свого образу „Я-педагог” у динаміці („Яким я є” та „Яким я хочу бути”, або „Я-реальне – Я-ідеальне”); створення замальовок людей у різних емоційних станах із наступним їх аналізом; домальовування рисунку за запропонованою його деталлю (лінією, прямою, карлечкою тощо); малювання дружніх шаржів, карикатур; підбір кольорової гами приміщення; дизайн інтер’єру; розробка власної колекції одягу; ілюстрування навчальних тем з педагогіки та педагогічної майстерності; вираження свого внутрішнього стану в спонтанних малюнках; відтворення темпераменту у кольорі й русі (стихії).

Останню вправу активно використовують у своїй роботі вальдорфські педагоги, які поєднують пізнання кольору з відчуттям і переживанням стихій (земля, вода, повітря, вогонь) та відповідних їм темпераментів (меланхолічного, флегматичного, сангвінічного й холеричного). Для цього педагоги інтегрують образотворче мистецтво з евристикою, яка слугує пропедевтикою для входження в образ стихії через рух із наступним графічним зображенням цього руху за допомогою вугілля та малюванням його фарбами по мокрому. У цьому процесі студенти ніби звільняються від тиску розсудливого розуму й віддаються єдиному пориву, що виводить їх у надсвідомий процес творчості. Вони підпорядковуються творчому рухові, власному відчуттю, що веде їх за собою й організує їхню творчу ритмічно-пластичну й художню діяльність, в якій кожен природно й вільно виявляє власну творчу індивідуальність.

Українські вчені педагоги Г. Гребенюк та Г. Сотська надають перевагу таким формам застосування образотворчого мистецтва у системі розвитку творчої індивідуальності майбутніх фахівців, як клаузури, що становлять собою невеликі за обсягом, змістом і часом виконання вправи, які поєднують у собі архітектурні фантазії за заданими темами з проєктними ескізами<sup>1</sup>. Різні групи графічних,

---

<sup>1</sup> Гребенюк Г.С. Основи композиції та рисунок: підручник. – К.: Техніка, 1997. – 221 с. С. 208.; Сотська Г.І. Образотворче мистецтво як засіб розвитку особистості / Г.І. Сотська // *Мистецтво у розвитку особистості*: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с. С. 137-146.

передпроектних, проектних клаузур та клаузур-плакатів слугують базою для засвоєння студентами прийомів створення композиції, формують у них навички графічної роботи, розвивають абстрактне й просторове мислення, здатність до формулювання й вираження авторської ідеї та художнього змісту твору за допомогою найбільш доцільних і раціональних прийомів кольорової й чорно-білої графіки<sup>1</sup>. У процесі виконання клаузур майбутні фахівці набувають досвіду самостійної творчої роботи, привчаються планувати й розраховувати час на її виконання, знаходити оптимальне власне композиційне рішення, виявляючи індивідуальний творчий підхід, засвоюють основні поняття графічної композиції та об'ємного моделювання.

Крім того, клазури формують у майбутніх вчителів навички педагогічного малювання, яке, на переконання К. Ушинського, є одним із найважливіших елементів педагогічного мистецтва викладача будь-якого фаху<sup>2</sup>.

Під час занять з дисциплін психолого-педагогічного циклу виконання художньо-творчих вправ відбувається на основі інтеграції мистецтв і спрямовується на усвідомлення майбутніми педагогами професійного навчання сутності індивідуального підходу до своїх вихованців та секретів педагогічного мистецтва.

Зокрема, інсценізуючи уривок з казки А. де Сент-Екзюпері „Маленький Принц”, де герой просить льотчика намалювати йому „його” баранця, студенти усвідомлюють, що в кожного вихованця є своє уявлення про те, “яким має бути баранець”, і тому педагогові для організації ефективної педагогічної взаємодії з ними слід виходити не лише зі свого бачення ситуації, а й враховувати позиції інших її учасників.

Результатом художньо-творчої діяльності майбутніх педагогів професійної школи стає загострення їхньої емоційної чутливості, більш тонке сприйняття ними оточуючого світу, формування вміння відшукувати красу й новизну в буденних речах та явищах, прагнення до естетики та творчості в усьому. При цьому вираження творчої індивідуальності сприймається ними не як самоціль, а як природний

---

<sup>1</sup> Гребенюк Г.Є. Основи композиції та рисунок: підручник. – К.: Техніка, 1997. – 221 с. С. 208.

<sup>2</sup> Ушинский К.Д. Рисование и чистописание // Из отчёта о командировки за границу // Избр. пед. соч. / сост. В.Я. Струминский; под ред. Е.Н. Медынского и И.Ф. Сладковского. – М., 1945. – С. 335-336.; Ушинский К.Д. О первоначальном рисовании // Руководство для преподавания по „Родному слову” // Избр. пед. соч. / сост. В.Я. Струминский; под ред. Е.Н. Медынского и И.Ф. Сладковского. – М., 1945. – С. 416-417.

наслідок натхненної художньо-творчої й професійно-педагогічної діяльності.

Отже, образотворче мистецтво є ефективним чинником розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога ПТНЗ і, за умови методично грамотного його використання у процесі їхньої професійної підготовки, може значно підвищити її ефективність, мотивувати студентів до самостійного опанування професійно необхідних знань, умінь і навичок, неперервного фахового самовдосконалення упродовж життя.

### ***3.4.3. Хореографічне мистецтво у розвитку творчої індивідуальності студентів***

Зміна філософської та освітньої парадигм, що відбулася на зламі минулого і прийдешнього століть, зумовила переосмислення сутності й призначення людини у світі. Це, в свою чергу, стало причиною відмови від технократичного розуміння особистості як гвинтика суспільного механізму та утвердження гуманістичного підходу до процесу її формування як людини-творця. При цьому важливим є не просто творчий розвиток особистості, а виявлення і розкриття її неповторності та унікальності, становлення її як яскравої творчої індивідуальності.

Ефективним засобом реалізації даного завдання правомірно вважається хореографічне мистецтво, адже в хореографії фантазія, різноманітність, непередбачуваність відіграють винятково важливу роль, оскільки кожне нове виконання танцю, створення нових елементів лексики і фігур вимагає імпровізаційності, творчості, свіжості.

Танець є пластично-просторово-часовим видом мистецтва, у якому художні образи створюються за допомогою естетично забарвлених, музично організованих, ритмічно змінюваних рухів і поз людського тіла. Його творчий потенціал генетично закладений вже у самій його природі. Так, танцювальні рухи з прадавніх часів слугували індивідуальним художнім вираженням сприйняття виконавцем оточуючого світу. За допомогою різноманітних поз і міміки танцюристи висловлювали свої почуття, емоції та думки. Не випадково, З. Фрейд вважав, що, вивчаючи тілесне самовираження



людини („Я”), можна зрозуміти її психічний стан та підсвідомі процеси („Воно”).

Танець дозволяє створити комфортне навчальне і комунікативне середовище, адже його структура й чіткий малюнок формують зовнішні опори для поведінки людини. Створюючи емоційну рівновагу в групі, танець заспокоює, „збирає” виконавців, полегшує налагодження стосунків між ними. Навіть дуже розгальмовані люди, потрапляючи до його атмосфери, починають будувати власну поведінку у відповідності з його правилами, виконують загальні для всієї групи рухи. Це зумовлюється тим, що у процесі танцювання виконавці, хоча й імпровізують під музику, виявляючи в пластичних рухах свої фантазії й почуття, але все ж підпорядковуються чіткій ритмічній і композиційній структурі танцю, яка організує їх, уможливорює розуміння комунікованих сенсів<sup>1</sup>.

Творчі можливості цього виду мистецтва були високо оцінені видатними хореографами та педагогами, які створили власні хореографічно-педагогічні системи: В. Верховинцем, М. Вігман, М. Грехем, А. Дункан, Е. Жак-Далькромом, Р. Лабаном, У. Лембом та ін.

На основі творчого використання танцю був створений новий напрям арт-терапії – танцювальна терапія, яскравими представниками якого стали Г. Аммон, М. Вайтхауз, Е. Грьонлюнд, Л. Еспенак, Л. Мова, Н. Оганесян, М. Чейз, Т. Шкурко, Т. Шуп та ін.

Значний внесок у теорію та практику творчого розвитку особистості засобами хореографічного мистецтва зробили українські вчені К. Василенко, В. Купленик, В. Пастух, Ю. Станішевський, Б. Стасько, О. Таранцева та ін.

Разом з тим, слід зазначити, що, незважаючи на досить глибоку розробленість у працях цих науковців різноманітних аспектів проблеми творчого застосування танцю з педагогічною та лікувальною метою, поза увагою дослідників значною мірою залишилися питання розвитку творчої індивідуальності особистості засобами хореографії.

Для того, щоби виявити специфіку реалізації креативних можливостей танцювального мистецтва, необхідно, передусім, визначити зміст даного поняття.

---

<sup>1</sup> Грьонлюнд Э., Оганесян Н. Танцевальная терапия: Теория, методика, практика. – СПб.: Речь, 2004. – 288 с. С. 19-21.

Сьогодні у мистецькій практиці термін „танцювальне мистецтво” вживається паралельно з термінами „хореографія” та „хореографічне мистецтво” і нерідко підмінюється ними. Проте, незважаючи на генетичну близькість їх змісту, ці поняття не тотожні.

Узагальнення існуючих у сучасній мистецтвознавчій та довідковій літературі дефініцій танцю дозволило визначити його як просторово-часовий інтегрований вид мистецтва, в якому художні образи створюються за допомогою естетично значущих, музично організованих, ритмічно змінюваних рухів і поз людського тіла.

Термін „хореографія” з’явився у ході історичного розвитку танцювального мистецтва дещо пізніше від терміну „танець”. Він має декілька значень:

- запис танцювальних рухів за допомогою особливої системи умовних позначень;
- мистецтво композиції та постановки танців і балетних спектаклів;
- увесь обсяг танцювальних елементів, що входять до певного танцю чи балетної вистави;
- поняття, яке охоплює всі види танцювального мистецтва<sup>1</sup>.

Досліджуючи танець, науковці й мистецтвознавці аналізують його з різних позицій: естетичної, історико-культурологічної, соціологічної, психологічної, терапевтичної, педагогічної тощо.

Значна кількість праць вітчизняних і зарубіжних вчених присвячена проблемі походження й розвитку танцювального мистецтва, його основних форм і жанрів.

Ряд дослідників пов’язує появу танцю з обрядовими діями первісної людини (Р. Краус, Л. Морган, Г. Добровольська). Інші вважають, що він народився як природна потреба людини у русі, викликана її емоціями (А. Хаскелл, А. Меррей).

Біологічна теорія походження танцю вбачає його витоки у любовних танках птахів і звірів, а також у наслідуванні їхніх рухів і поведок людиною.

Релігійна теорія ґрунтується на розумінні його як божественного акту творення світу (*давніоінд.* – „Шива створив світ, танцюючи. Допоки він танцює, світ існує”) та засобу спілкування людини з вищими силами (наприклад, індійський танець змій, виконуваний

---

<sup>1</sup> *Словарь иностранных слов.* – 16-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык, 1988. – С. 528.; *Тлумачний новий словник української мови:* У 4-х т. / укл. В.В. Яременко, С.М. Сліпущко. – К.: Аконті, 1999. – Т.4. – С. 754.; *Энциклопедический словарь* / гл. ред. Б.А. Введенский. – М.: БСЭ – Т.3., 1955. – С. 563.

незайманими дівчатами з метою здобуття прихильності до релігійної громади духу Змії, або танець духів африканського племені Юруба, в якому, надягаючи маску, танцівники ніби спілкуються із духами померлих пращурів (Ігунду), яким вони вклоняються). Будучи узаконеним елементом культу ряду протестантських церков, танцювальні рухи слугують для об'єднання громади у вираженні релігійних почуттів.

Космологічна теорія виникнення танцю (Х. Елліс) базується на трактуванні його як провідника ритмів та енергії Космосу, що забезпечують можливість утворення Всесвіту, й розумінні фізичної та біологічної форм життя як танцювального руху, підпорядкованого всезагальному ритму, заданому космічними впливами. Свій початок ця теорія отримала у вченні піфагорійців, які доводили здатність ритмів і мелодій танцю перетворювати Хаос на Космос, обіймати все суще, забезпечуючи гармонійний розвиток природи та усього живого на Землі<sup>1</sup>.

Комунікативна теорія походження танцю (А. Ломакс) доводить, що останній виник внаслідок нерозвиненості мовлення первісних людей як засіб, що уможливив їхнє спілкування за допомогою жестів і міміки. Таким чином, танець становить собою модель життєво необхідного комунікативного зв'язку, яка фокусує у собі найбільш поширені моторно-рухові зразки, що найчастіше і найбільш успішно використовувались у житті людей певної культурної спільноти<sup>2</sup>.

З позиції психоаналізу досліджує генезу танцювального мистецтва К. Закс. Він визначає видові ознаки танцю як рухи, підпорядковані нервовій системі індивіда, і виявляє сутність танцю через психічні особливості виконавця.

Думку щодо соціально-психологічної природи хореографічного мистецтва обстоює К. Платонов, який вбачає головну відмінність у танцях тварин і людей у тому, що у перших нейродинамічний стереотип біологічно зумовлений і природжений, а в інших – він зумовлений соціально і потребує навчання: „Журавель, що вилупився з яйця в інкубаторі, буде вміти танцювати, а людина вчиться ритуальному танцю з покоління в покоління”<sup>3</sup>.

Прихильниками соціологічної теорії походження танцю є К. Бюхер та Г. Плеханов. Вони пов'язують виникнення танцю як виду

---

<sup>1</sup> *Музыкальная эстетика стран Востока* / под ред. В. Шестакова. – М.: Музыка, 1967. – С. 12.

<sup>2</sup> *Королёва З.А. Ранние формы танца* / З.А. Королёва. – Кишинёв: Штиинца, 1977. – С. 16.

<sup>3</sup> *Платонов К.К. Психология религии*. – М., 1967. – С. 27-28.

мистецтва з розвитком форм господарства та способів виробництва первісної людини.

М. Каган, А. Столяр та С. Замятин досліджують історію зародження і розвитку танцювального мистецтва з позицій естетичної теорії. Вони вбачають витoki танцю у прадавньому синкретичному художньому дійстві.

У роботі „Морфологія мистецтва” М. Каган доводить, що у перших спробах художньої творчості первісна людина оперувала і вербальними, і музичними, й танцювальнимим, й пантомімічними, і графічними, й живописними, і скульптурними засобами. „Засоби ці підтримували один одний, схрещувалися, перепліталися, і менш за все первісна людина здатна була думати про доцільність їх розчленування та самотійного застосування. Швидше навпаки – чим більш багатоманітними були ці засоби, тим більш ефективним виявлявся сам творчий акт”<sup>1</sup>.

Водночас, серед усіх описаних вище художніх засобів танець вирізняється тим, що він є складним видом мистецтва, який інтегрує у собі: художній рух (кінестетику, міміку й пантоміміку); музику (вокальний та інструментальний; мелодичний і ритмічний супровід); елементи образотворчого мистецтва (композиція, орнаментальний малюнок танцю, костюми, маски, декорації) та театралізації (розподіл танцювальних партій; сюжетна лінія й драматургія тощо).

Художній образ, що лежить в основі танцю, розкриває, з одного боку, об’єктивну картину дійсності, а з іншого – суб’єктивне, індивідуальне бачення її виконавцем, тобто, створюється в процесі художнього узагальнення через індивідуально неповторну, емоційно насичену форму<sup>2</sup>. Адже, як справедливо стверджувала Л. Еспенак, рух без почуттєвого вираження – є усього лише фізичною вправою. Водночас, через тренування моторики стимулюється й відбувається психологічний розвиток особистості, гармонізація тіла, почуття та інтелекту<sup>3</sup>. Оскільки творча індивідуальність становить собою гармонійну єдність усіх цих якостей, то танець є ефективним засобом її формування.

Цей вид мистецтва з повним правом можна назвати мистецтвом пластичним. Його матеріалом слугує саме людське тіло, яке, ніби оживлена музикою скульптура, естетично довершено втілює у своїх

---

<sup>1</sup> Каган М.С. Морфология искусства. – Л., 1972. – С. 184.

<sup>2</sup> Дем’янюк Н.Ю. Етнографічно-дослідницька діяльність Василя Миколайовича Верховинця. – Полтава, 1997. – 32 с. С.10.

<sup>3</sup> Espenak L. Dance therapy, theory and application / Lilian Espenak / - Springfield: CharlesC. Thomas, 1981.

граційних рухах гармонію тіла й душі людини, її зовнішню та внутрішню красу.

Недаремно ж Айседора Дункан черпала творче натхнення і створювала свої хореографічні образи, танцюючи на руїнах храму Діоніса в Афінах і споглядаючи давньогрецькі скульптури: „Ось чому, коли я танцюю боса по землі, я приймаю грецькі пози, оскільки ... вони саме і є природним положенням на нашій планеті. В усякому мистецтві оголене є найпрекраснішим. Ця істина загальновідома. Художник, скульптор, поет – усі керуються нею, лише танцівник забув про неї. Тоді як саме він і повинен би був краще від інших пам'ятати її ... і якби я у своїх танцях могла б знайти ... хоча б одну лише позу, яку скульптор міг би перенести на мармур так, щоб вона збереглася і збагатила б його мистецтво, то моя праця не була б марною. Ця єдина форма вже була б перемогою, була б першим кроком до майбутнього”<sup>1</sup>.

Іх цих слів видатної танцівниці впливають головні завдання хореографа: зробити тіло слухняним інструментом передачі внутрішнього стану та емоцій особистості і водночас, дати людині відчуття „м'язової радості” у процесі виконання танцю; гармонізувати її тіло й душу у танцювальному русі; навчити її вільно володіти мовою тіла у процесі хореографічної імпровізації, самостверджуватися у танці, виявляючи свою творчу волю і неповторну індивідуальність.

Розв'язання цих завдань уможлиблюється завдяки потужному креативному потенціалу хореографічного мистецтва.

Останній виявляється у здатності танцю засобом впливу на естетичні почуття розвивати в особистості художні й творчі здібності; збуджувати її фантазію та стимулювати пошук власних хореографічних засобів її втілення; заохочувати творчу активність людини, викликати в неї бажання експериментувати зі своїм тілом, імпровізувати на задані хореографічні теми; знімати м'язове, емоційне та психічне напруження і завдяки цьому отримувати сенсорне задоволення від відчуття свого власного тіла, його гнучкості та краси.

У зв'язку із цим важливо пам'ятати, що танцювальний рух, який несе в собі естетичне начало, неможливо нав'язати ззовні або засвоїти лише механічно (технічно). Він повинен виходити „від танцюриста”, від його власної людської індивідуальності, від форми його тіла,

---

<sup>1</sup> Дункан А. Танец будущего / Айседора Дункан. – М., 1992. – 200 с. – С. 45.

фігури, статури тощо. Тому танок двох осіб, на переконання А. Дункан, у жодному випадку не повинен бути тотожним, а ритм і рухи танцю мають природно гармонувати з „індивідуальним тілом” та „індивідуальною душею” танцівника: „Нову школу танцю повинні складати ті рухи, які перебувають у найтіснішій гармонії з досконалою формою людського тіла і які самі повинні розвивати й вдосконалювати тіло людини”<sup>1</sup>. Видатна хореограф підкреслювала, що у своїй школі вона не буде вчити дітей рабському наслідуванню її рухів, а навчить їх своїм власним рухам: „Взагалі, я не стану примушувати їх (учнів – розрядка авт.) завчати певні форми, навпаки, я буду намагатися розвинути у них ті рухи, які властиві їм... Танцівниця майбутнього буде жінкою, тіло й душа якої розвинуться у такій гармонії, що рухи тіла стануть природним проявом її душі ... Її ознака – піднесений дух у безмежно вільному тілі...”<sup>2</sup>.

Креативний потенціал танцю може реалізуватися, на думку А. Дункан, лише на засадах природовідповідності хореографії. Це вимагає узгодження танцювального руху із „природними законами тяжіння, природною волею індивідуума, з рухами і формами, створеними природою; ці рухи повинні породжувати з неминучою необхідністю нові майбутні форми, новий рух, де ... він сам, поза, ритм народжуються у причинному зв’язку з попередніми і здатні надати імпульс причинно-наслідковій дії, повинні нести в собі зародок, з якого могли б розвинутися усі наступні рухи, а ті, у свою чергу, народжували б у нескінченному вдосконаленні усе вищі й вищі форми, вираження великих ідей та мотивів”<sup>3</sup>. Дане питання видатна танцівниця вважає винятково важливим, оскільки воно стосується, за її ствердженням, майбутнього цілої раси: формуючи жіноче тіло „у красі й здоров’ї”, танець буде розвивати досконалих матерів і сприяти народженню здорових дітей – нового покоління громадян держави. Тому танець, на переконання А. Дункан, повинен випереджати кульмінаційний пункт у розвитку людського духу, а засобом його культивування має стати майбутня школа танцю, яка за своєю сутністю повинна бути музеєм краси своєї епохи<sup>4</sup>.

Вільні рухи Айседори Дункан перейняв і впровадив до своєї системи ритмічного виховання Еміль Жак-Жалькроз. Він розробив і вперше в хореографічній педагогіці застосував техніку аритмії

---

<sup>1</sup> Дункан А. Танець будущего / Айседора Дункан. – М., 1992. – 200 с. – С. 67.

<sup>2</sup> Там само. – С. 193.

<sup>3</sup> Там само. – С. 194-196.

<sup>4</sup> Там само. – С. 196.

(arytmie), яка, на його переконання, „збудовує місток” між музикою та індивідуальністю. Згідно з Е. Жак-Далькрозом, не існує музики та індивіда окремо, якщо є спільний рух. Ритміка повинна відчуватися свідомо, через м'язові рухи, й передавати музичний ритм. Природні м'язові ритмічні вібрації видатний педагог вважав дуже індивідуальними і говорив, що вони співіснують, як живі<sup>1</sup>.

Значний внесок в обґрунтування креативного потенціалу хореографічного мистецтва зробила Мері Вігман, яка була переконана, що танець є головним з усіх мистецтв, оскільки засобом усього тіла він відображає внутрішню символічну форму розвитку. Розроблені нею креативні вправи полягають у тому, що дозволяють почуттям вільно вийти назовні. Тому метою М. Вігман було не створення нових танців, а пошук таких рухів, що відкривають та розвивають людей. Ці хореографічні рухи нині широко використовуються у танцювальній психотерапії.

Багато нового вніс у танець Рудольф Лабан. Він наголошував, що рухи впливають не лише на фізичний, але й на психічний стан людини. Тому танцю слід звільнитися від „упокорювальної сорочки” примусу, він повинен стати доступним для усіх, хто хоче танцювати, тим більше, що танець є, на його думку, тією сферою людського життя, в якій кожна людина може відчувати себе спеціалістом. Вважаючи танець природною формою чуттєвого вираження людини, Р. Лабан вбачав призначення науки про тілесні рухи в тому, щоб активізувати її творчу уяву й вивчати людські звичаї та виразність. Розроблена ним рухова система підходить і тим, хто професійно не займається танцями, зокрема, вона буде дуже корисною у процесі розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання. Використовуючи вправи Р. Лабана на заняттях з фізкультури чи Творчої музично-педагогічної майстерні, можна навчити студентів краще відчувати й розуміти своє тіло, знаходити м'язові затиски і звільнятися від них у ході виконання плавних рухів. Крім того, спостерігаючи за танцювальними рухами інших та наслідуючи їх, студенти навчаться розуміти „тілесну картину” кожного з танцівників (П. Шільдер)<sup>2</sup>, створювати їхній індивідуальний „танцювальний профіль” (Л. Еспенак)<sup>3</sup>, „входити” до їхнього внутрішнього стану, що сприятиме розвитку в них

---

<sup>1</sup> Bertolotti, S. Jaques-Dalcroze Methoden. Stockholms universitet, Musikvetenskapliga institutionen, 1973.

<sup>2</sup> Schilder P. The Image and appearance of the human body / Payl Schilder. – New-York: International Universities Press, 1950.

<sup>3</sup> Espenak L. Dance therapy, theory and application / Lilian Espenak / - Springfield: CharlesC. Thomas, 1981.

кінестетичної емпатії (Т. Шкурко) як здатності до віддзеркалювання його психологічного стану через повторення рухів<sup>1</sup>, а також креативності, які є важливими компонентами творчої індивідуальності.

Психологічні механізми цього процесу полягають в тому, що танець „викликає й розвиває креативний процес, витягаючи на поверхню несвідомий матеріал і переводячи його на усвідомлений рівень, який нерідко зумовлює катарсис, народження в людині вільних почуттів, які відкривають її силу, зміцнюють її „Я” й поглиблюють її здатність до відчуття й переживання”<sup>2</sup>. Звертаючись у танці до творчості, людина, за ствердженням Д.В. Віннікота, усвідомлює свою креативність і через її розвиток пізнає свою індивідуальність<sup>3</sup>. Шляхом відкриття власної індивідуальності в танці виступає, на переконання Мері Уайтхауз, аутентичний рух, що слугує засобом самовираження людини і дозволяє їй реалізувати свої зовнішні й внутрішні ресурси<sup>4</sup>.

У педагогічно-хореографічній підготовці майбутніх педагогів професійного навчання доцільно використовувати також вчення Р. Лабана-М. Вігман про ритм і динаміку, згідно з яким, індивідуальність людини виявляється в тому, що вона має свій індивідуальний ритм і динаміку руху, яка їй найбільше підходить. Об’єднання у русі в одну систему фізичних якостей, почуттів і розуму, хаосу й порядку дозволяє оцінити характер та індивідуальні особливості людини.

Оскільки в танці почуття виражаються точніше й конкретніше, ніж у словах, то він, на переконання Н. Голосової, В. Лабунської та В. Століна, як жоден інший вид мистецтва передає у кінесико-проксемічних паттернах інформацію про три головні компоненти міжособистісних стосунків, що виступають координатами емоційного ставлення людей один до одного: 1) аффіліація (симпатія–антипатія); 2) домінування–підпорядкування (повага–неповага); 3) залученість–відсутність (близькість віддаленість)<sup>5</sup>. Виходячи з цього, вчені роблять висновок, що танець становить собою „ідеальну” модель для

---

<sup>1</sup> Шкурко Т.А. Танцевально-экспрессивный тренинг / Т.А. Шкурко. – СПб.: Речь, 2003. – 192 с. С. 57.

<sup>2</sup> Грёнлюнд Э., Оганесян Н. Танцевальная терапия: Теория, методика, практика. – СПб.: Речь, 2004. – 288 с. С. 31.

<sup>3</sup> Winnicott D.W. *Lec och verklighet* /D.W. Winnicott. – Stockholm: Natur och Kultur, 1997. – S. 77.

<sup>4</sup> Whitehouse M. The transference and dance therapy / Mary Whitehouse //American Journal of Dance Therapy. – 19077. – №1.

<sup>5</sup> Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание / В.А. Лабунская. – Ростов н/Д.: Феникс, 1999. – 608 с.; Столин В.В., Голосова Н.И. Факторная структура эмоционального отношения человека к человеку / Столин В.В., Голосова Н.И. / Психологический журнал. – 1982. – №2. – С. 62-67.



вивчення, розвитку та зміни стосунків між партнерами<sup>1</sup>. У зв'язку з цим ми розглядаємо оволодіння „мовою” танцю як один з найбільш ефективних шляхів розвитку комунікативних якостей майбутнього педагога професійного навчання, формування в нього здібності через контакт та експериментування зі своїм тілом переходити до контакту з іншими студентами-танцівниками. Найкращі можливості для цього забезпечують, на переконання дослідників хореографії, парні чи групові танці, в яких встановлюється дуже тісний невербальний емоційний зв'язок між партнерами<sup>2</sup>.

Пропоновані студентам танцювальні вправи можуть мати найрізноманітніший зміст і форму: спонтанний танець, парний чи груповий структурований танець, танець-самовираження, танцювальні ігри, пантоміми, імпровізації, танцювально-експресивний тренінг, та ін. Усі вони спрямовуються на висловлення у виразному емоційному русі:

- своїх внутрішніх відчуттів, що допомагають зрозуміти себе й свій внутрішній стан;
- емоційного стану партнера, що дозволяє краще зрозуміти його;
- спільного емоційного переживання від взаємодії партнерів у танці; відчуття „м'язових радощів”;
- своїх танцювальних фантазій тощо.

Причому, якщо завдання одного студента полягає в тому, щоб у своїх рухах якнайзрозуміліше передати свій меседж іншим, то завдання інших — у тому, щоб розшифрувати це послання, якнайточніше описати або віддзеркалити його внутрішній стан, почуття, емоції, бажання та прагнення.

Хореографічний навчально-виховний процес є важливою складовою загальної освіти, оскільки він справляє величезний вплив на формування індивідуальності вихованця<sup>3</sup>. Дослідниця креативного потенціалу хореографії Т. Морозовська вбачає мету занять хореографією у навчанні учнів сприймати та розуміти мистецтво, розвитку їхніх здібностей та здатності до творчості, збагаченні їхнього чуттєвого сприйняття себе та навколишнього світу через відчуття свого тіла, розширення його фізичних можливостей;

---

<sup>1</sup> Шкурко Т.А. Танцевально-экспрессивный тренинг / Т.А. Шкурко. — СПб.: Речь, 2003. — 192 с.

<sup>2</sup> Грёнлюнд Э., Оганесян Н. Танцевальная терапия: Теория, методика, практика. — СПб.: Речь, 2004. — 288 с. С. 30.

<sup>3</sup> Морозовська Т.М. Культурологічний діалог у хореографічному навчанні молодших школярів // Міжнародний семінар з гуманістичної психології та педагогіки: тези доповідей і повідомлень. — Рівне — Київ: Ліста. — 1998. — С. 72.

створенні позитивного образу „Я”, оптимістичної „Я-концепції”, формуванні необхідних соціальних навичок тощо<sup>1</sup>.

Аналізуючи поширену практику хореографічної підготовки, Т. Морозовська відзначає її репродуктивний характер, що виявляється у спрямуванні мети навчальної роботи лише на складання, розучування та виконання танців, засвоєння необхідних для цього умінь і навичок. За такого підходу учасники танцювального колективу виступають як своєрідний матеріал для діяльності викладача-хореографа. Знання та навички, отримані ними під час занять, мають прикладний характер, хоча при цьому вважається, що результатом хореографічно-педагогічної діяльності є виховання тіла та розуму учасників хореографічного колективу.

Але ж сьогодні, коли утверджується нова, гуманістична парадигма освіти, такий підхід є, вочевидь, застарілим, – вважає Т. Морозовська. Тому в хореографічному навчанні увага педагога повинна зосереджуватися, на її думку, не стільки на розучуванні і виконанні художнього твору (хоча це також, безсумнівно, важливо), скільки (і насамперед) на „можливості змінювання індивіда” (В. Біблер), розвитку в людини прагнення до самовдосконалення: „У безпосередній продуктивній праці (творчій або виконавській, всезагальній або спільній) уся увага зосереджена на результаті моїх зусиль, на „продукті” (спільна праця) або на творі (всезагальна праця). У навчальній діяльності увага зосереджена на зазорі між діючою особою та її дією, спрямована на варіативність дії і – особливо – на можливість змінювання того індивіда, який вирішує вчинити тим чи іншим способом”<sup>2</sup>.

Повністю поділяючи цю позицію філософа, Т. Морозовська розглядає „можливість змінювання” як формування людини, здатної до навчання себе. У цьому процесі, на її переконання, найбільш повною мірою реалізуються психологічні механізми впливу танцю на розвиток творчої індивідуальності. За такого підходу, створення танцю як художнього твору, неначе, відступає на другий план, отримує прикладний характер. Викладач-хореограф поступається місцем викладачеві-вчителю. Внутрішній діалог голосів учителя і хореографа у свідомості викладача виступає як один з механізмів

---

<sup>1</sup> Морозовська Т.М. Мистецтво танцю і загальна освіта // Діалог культур: Україна у світовому контексті: Мистецтво і освіта: зб. наук. праць / упоряд. С.О. Черепанова. – Львів: Каменяр, 1998. – Вип. 3. – С. 122-128.

<sup>2</sup> Библер В.С. Мышление как творчество (введение в логику мысленного диалога) / В.С. Библер. – М., 1975. – С. 24.

його творчості. Він звертає увагу не лише на те, що можна зробити з танцівника зараз, але й на подальший вплив занять на його розвиток. При цьому необхідною умовою занять хореографією виступає його радість від танцювальної творчості. Інакше, на переконання Т. Морозовської, відбувається зміщення його мотивації, переоцінка найважливіших духовних цінностей і замість гармонійно розвиненої особистості постає духовно і фізично скалічена людина.

Танцювальна техніка виступає тут як своєрідна мова танцю, усвідомлення важливості опанування якої впливає із завдань, поставлених перед дітьми у ході уроку. Прийняті у хореографії і опановані дитиною положення рук, ніг, голови, корпусу; танцювальні рухи, сталі традиції розуміння цих рухів не повинні знімати необхідності побудови особистої мови рухів, особистих відкриттів у танці. Коли людина танцює для себе, вона, зазвичай, рухається виразно, невимушено, граційно. На заняттях з хореографії важливо зберегти цю природну єдність, виразність рухів. Тому викладач має бути тактовним і обережним, нічого не нав'язувати танцівникам, надавати їм можливість вільно виявляти свою ініціативу, використовуючи танцювальну імпровізацію. Але при цьому важливо, щоб формування в танцюриста своєї танцювальної мови відбувалося в *культурному контексті*, щоб створення танцю не обмежувалося лише вільною імпровізацією, спонтанним втіленням думок і почуттів у танцювальних рухах. Велике значення має виховання культури танцювальних рухів, що уможлиблюється шляхом творчого опанування культурного досвіду людства у галузі хореографії<sup>1</sup>.

Таким чином, розвивальна функція хореографічного мистецтва полягає у його спроможності забезпечувати гармонію фізичного і духовного, естетичного, художнього та творчого розвитку майбутнього педагога професійного навчання; сприяти вдосконаленню його сутнісних сил, творчих якостей і здібностей, зростанню внутрішніх потенціалів, розвитку пізнавальної активності та емоційної чутливості, естетичних потреб і смаків, стимулюванні прагнення до самовдосконалення.

Крім того, танець сприяє фізичному розвитку студентів професійно-педагогічних навчальних закладів, зміцнює їхній опорно-руховий апарат й покращує поставу, формує їхні художньо-пластичні

---

<sup>1</sup> Морозовська Т.М. Мистецтво танцю і загальна освіта // Діалог культур: Україна у світовому контексті: Мистецтво і освіта: зб. наук. праць / упоряд. С.О. Черепанова. – Львів: Каменяр, 1998. – Вип. 3. – С. 122-128.

здібності<sup>1</sup>. Це надає йому винятково важливого значення в умовах сучасного інформаційного суспільства, яке все більше „прив’язує” молодь до комп’ютера, зумовлюючи її гіподинамію й фізичну недорозвиненість. Впровадження танцю до процесу професійної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ наряду із заняттями спортом, фізкультурою, шейпінгом, аеробікою чи бойовим гопаком сприятимуть оздоровленню студентської молоді, а також естетизації навчально-виховного процесу сучасних професійно-педагогічних закладів освіти. Здійснювати це доцільно, на нашу думку, передусім, у позанавчальній гуртковій роботі (гуртки бального й сучасного спортивного танцю, ансамблі народного танцю, клуби брейк-дансу, гуртки бойового гопаку та ін.; у культурно-мистецькій діяльності (Танцювальний марафон, конкурси бального, спортивного, народного та ін. танців, танці з викладачами закладу (за аналогом Танців із зірками), підготовка танцювальних номерів для концертів студентської самодіяльності тощо), а також шляхом відновлення фізкультурних чи спортивно-танцювальних п’ятихвилин між навчальними парами, упродовж яких студенти разом із викладачами виконували б під музику фізичні й танцювальні вправи з метою зняття фізичного та психологічного напруження, зменшення втоми, зміни видів діяльності.

#### ***3.4.4. Театр як засіб розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійної школи***

Оскільки педагогічне мистецтво, за одностайним ствердженням науковців і митців, є найбільш подібним до театрального, то театр з повним правом можна назвати найбільш природним і органічним засобом розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання. Цьому сприяє цілий арсенал засобів *театрального мистецтва* (написання сценарію, режисура, оформлення, репетиція, входження в образ і програвання ролі; пантоміма, імпровізація, критична оцінка спектаклю тощо) та *театральної педагогіки* (акторський і рольовий тренінги, етюди; навчальна, ритмічна, імпровізаційна драматизація; вправи на розвитк

---

<sup>1</sup> Савенкова Л.Г. Полиху дожественное образование как фактор развития детей и юношества // Педагогика. – 2006. – № 5. – С. 17-23. С. 19.

професійної уваги, творчої уяви і фантазії, формування психофізичної свободи та навичок взаємодії з аудиторією (захоплення і втримання уваги, ефективної комунікації, залучення до співпереживання й співтворення образу тощо)).

Як “компліковане мистецтво” (Д. Антонович)<sup>1</sup> театр впливає на глядача комплексно, через психофізичний вплив, який породжується завдяки ефекту художнього синтезу – трансформації в єдине ціле полісенсорного впливу на його емоційно-чуттєву сферу всього комплексу мистецтв, задіяних у виставі. Специфічність театру й полягає саме в тому, що поза художнім сплавом, органічним поєднанням різних видів мистецтва воно існувати не може, синтез є його основою. Завдяки синтезу мистецтв поглиблюються пізнавальні й виховні можливості театру<sup>2</sup>, його здатність впливати на розвиток творчої індивідуальності.

Синтетичне мистецтво театру базується на *сценічній дії* актора та акторського ансамблю (мімка, пантоміміка, жест, сценічне слово тощо). Усі ці складники сцени: біогенні (пов’язані з природною енергією акторів), мімогенні (залежні від моторики руху), логогенні (зумовлені вербальним впливом)<sup>3</sup> – створюють театральну дію (дійство), в якій унаочнюється єдність фізичного і психічного стану актора-образа і найбільш повно, на переконання академіка І. Зязюна, виявляється людська неповторність. Через почуття людини, її переживання, ця дія доходить до глибинних шарів підсвідомості й спричинює психологічні зрушення, катарсис<sup>4</sup>.

Сутність останнього у театральному мистецтві виявляється у колективному співпереживанні глядацького залу дії й переживанням актора, ідентифікації з ним і водночас у встановленні „естетичної дистанції” (М. Андерсен-Уоррен, Р. Грейнджер), що передбачає усвідомлення меж між мистецтвом і реальністю й дозволяє більш глибоко розкривати характери, події та ідеї, які є частиною реальності. Драматична ідентифікація здатна, на переконання психологів-драматерапевтів, змінити людину, оскільки в її ході в неї з’являється можливість поглянути на себе під різними кутами зору,

---

<sup>1</sup> *Українська культура: Лекції за редакцією Д. Антоновича* / упор. С.В. Ульяновська; вст. ст. І.М. Дзюби; перед. Слово М. Антоновича; додатки С.В. Ульяновського. – К.: Либідь, 1993. – 592 с.

<sup>2</sup> *Соломаха С.О.* Педагогічний потенціал театрального мистецтва / С.О. Соломаха // *Мистецтво у розвитку особистості: монографія* / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с. С. 120-136.

<sup>3</sup> *Рейзенкінд Т.Й.* Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті: [монографія] / Т.Й. Рейзенкінд. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2006. – 640 с. С. 513.

<sup>4</sup> *Зязюн І.А., Сагач Г.М.* Краса педагогічної дії: навч. посібник / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с. С. 96.

до того ж не відсторонено, а переживаючи сильні почуття, які відображають її наявний досвід і дозволяють виявити свою здатність до продуктивної дії. Естетична ж дистанція як умова театральної дії, сприяє індивідуалізації й водночас – універсалізації переживань і завдяки цьому підносить особисте й гуманізує всезагальне<sup>1</sup>. Внаслідок цього в людини формується установка „до поступу, удосконалення, творчого самоствердження”<sup>2</sup>.

Театральне мистецтво є найбільш соціальним і комунікативним з усіх видів мистецтва, оскільки, воно, по-перше, становить собою „концентрацію фундаментального людського досвіду”<sup>3</sup>, по-друге, неможливе поза спілкуванням акторів між собою й залом, а по-третє, „непорівнювано з жодним мистецтвом театр здатний об’єднати думки, почуття, устремління, волю багатьох людей”<sup>4</sup>, „заразити” їх єдиним переживанням. Водночас йому притаманна здатність поєднувати індивідуальний і соціальний виміри людського буття, адже соціальне розглядається в ньому крізь призму індивідуального сприйняття і відчуття. Театр реалізує соціальну сутність людини в її спонтанності та вільному прояві почуттів і творчої уяви<sup>5</sup>, який завжди передбачає винесення їх на публіку, передачу глядачеві й встановлення із ним емоційно-почуттєвого контакту, в якому реалізуються очікування актора на емоційну зворотну реакцію залу – потужний стимул як акторської творчості, так і процесу її сприймання. Таким чином, спектакль як художня цілісність остаточно формується під прямим і безпосереднім впливом глядача<sup>6</sup> і і набуває ефективності лише за умов урахування потреб глядацької аудиторії. Взаємодія між актором і аудиторією в цьому процесі перебуває у зворотній залежності від дистанції між ними, досягнутої актором: чим вона менше, тим сильнішим є його вплив<sup>7</sup>.

Обґрунтовуючи значення театрального мистецтва у розвитку творчої індивідуальності, М. Андерсен-Уоррен та Р. Грейнджер

---

<sup>1</sup> Андерсен-Уоррен М., Грейнджер Р. Драма-терапия / М. Андерсен-Уоррен, Р. Грейнджер. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с. С. 21.

<sup>2</sup> Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: навч. посібник / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с. С. 94.

<sup>3</sup> Boal A. Games for Actors and Non-Actors / Augusto Boal. – London: Routledge, 1992.

<sup>4</sup> Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: навч. посібник / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с. С. 83-84.

<sup>5</sup> Андерсен-Уоррен М., Грейнджер Р. Драма-терапия / М. Андерсен-Уоррен, Р. Грейнджер. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с. С. 9.

<sup>6</sup> Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: навч. посібник / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с. С. 83-84.

<sup>7</sup> Андерсен-Уоррен М., Грейнджер Р. Драма-терапия / М. Андерсен-Уоррен, Р. Грейнджер. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с. С. 22.

звертають увагу на його здатність розкривати її важливі індивідуальні риси у діях та вчинках людини, до певного моменту прихованих від інших та неї самої. Театральне мистецтво залучає людину до нової ситуації, в якій вона змушена реагувати, мобілізуючи свої творчі сили, увагу, фантазію, оволодіваючи органічною дією в умовах публічної творчості („публічної самотності”; „перебування тут і зараз”, ситуації „Якщо б”, „багаторазового повторення одного й того ж самого”)<sup>1</sup>. Оволодіваючи самою собою, усвідомлюючи особисті можливості взаємодії з аудиторією, актор стає здатним до оволодіння нею. Це особливо важливо й для педагога, адже, як справедливо зазначає І. Зязюн: „... до тих пір, доки педагог не виробить майстерності підпорядковувати себе педагогічній меті, не досягне особистих можливостей впливу на учнів, вони по-справжньому не усвідомлять його інформації”<sup>2</sup>.

Театр є потужним засобом розвитку різноманітних творчих якостей особистості, адже, на переконання М. Андерсен-Уоррен, Е. Гоффмана, Р. Грейнджера та К. Елам, без творчості, уяви не може бути драматичного дійства<sup>3</sup>. Театральна дія передбачає, на їхню думку, зануреність особистості до звичного оточення, що вимагає від неї більшої активності уяви, і завдяки цьому супроводжується більш яскравими ефектами, задоволенням від залучення до гри або її споглядання<sup>4</sup>.

У цьому процесі розвиваються такі спеціальні здібності особистості, які стосуються „мистецтва тонації в говорінні, пластичного руху і пози, мистецтва оформлення“ (Д. Антонович)<sup>5</sup>, виховуються „слухняні” (за К. Станіславським) психічні навички і вміння, пов’язані з публічною творчістю (увага, емоційно-естетична сприйнятливність, творча уява, фантазія, ейдетична та емоційна пам’ять, що миттєво відгукується на різноманітні життєві враження)<sup>5</sup>;

---

<sup>1</sup> Зязюн И.А. Развитие чувственной сферы учителя – важный элемент становления его мастерства / И.А. Зязюн // Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя: материалы Всесоюзной научно-практической конференции / гл. ред. И.Ф. Кривонос. – Полтава, 1991. – 384 с. С. 5-8.

<sup>2</sup> Там само. – С. 6.

<sup>3</sup> Andersen-Warren M. Therapeutic theatre /M. Andersen-Warren // Mitchell S. Drama-therapy: Clinical Studies. – London: Jessica Kingsley Publishers, 1996.; Goffman E. The Presentation of Self in Everyday Life / E. Goffman. – Harmondsworth: Penguin, 1990; Grainger R. Researching the Arts Therapies: A Dramatherapist’s Perspective /R. Grainger. – London: Jessica Kingsley Publishers, 1999.; Elam K. Semiotics of Theatre and Drama / K. Elam. – London: Routledge, 1988.

<sup>4</sup> Андерсен-Уоррен М., Грейнджер Р. Драма-терапия / М. Андерсен-Уоррен, Р. Грейнджер. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с. С. 22-23.

<sup>5</sup> Українська культура: Лекції за редакцією Д. Антоновича / упор. С.В. Ульяновська; вст. ст. І.М. Дзюби; перед. слово М. Антоновича; додатки С.В. Ульяновського. – К.: Либідь, 1993. – 592 с.

враження)<sup>1</sup>; формуються головні чинники сценічної майстерності (Л. Курбас)<sup>2</sup>:

- 1) *адекватність світосприйняття* (правильна інтерпретація почутого, побаченого, відчутого; усвідомлення й оцінка свого ставлення; відповідна реакція у діях чи словах);
- 2) *послідовність, мотивація дій, позбавлена рефлексорності й хаотичності* (доцільність, логіка поведінки, вмотивованість дій не лише психологічна, а й фізіологічна);
- 3) *перспектива дій* (уміння розташовувати матеріал за законами розвитку і вияву почуттів, думок, засобів виразності, “архітектоніка сценічного твору”);
- 4) *ритмічність* (усвідомлення безперервності дії: “У ритмі немає порожнин. Пауза – це теж ритмічна характеристика”);
- 5) *контрасність* (вміння підтримувати динамічність дії за рахунок показу явищ, характерів, вчинків у постійному розвитку, змінах, протиставленні іншим);
- 6) *виразність мовлення і пластики* (вміння добирати доцільні форми, промовисті, виразні жести і рухи);
- 7) *ощадливість у засобах виразності* (“Мінімум засобів – максимум вражень, впливу на глядачів”)<sup>3</sup>.

Загальнорозвивальні і суто прагматичні функції театру у формуванні особистості відзначали педагоги і науковці різних історичних часів. Зокрема, Я.-А. Коменський вважав, що використання театрального мистецтва в школі є необхідним «для розвитку спостережливості, швидкої реакції, вмінь робити привабливі рухи, тримати обличчя, руки, як і все тіло, відповідно до обставин, змінювати й пристосовувати голос, словом, виконувати будь-яку роль належним чином і за будь-яких обставин триматись благопристойно, будучи далеким від усілякої дерев'яної сором'язливості»<sup>4</sup>. Він зазначав, що „публічними виступами на сцені перед глядачами можна розвивати гостроту людського розуму більш потужно, ніж будь-якими настановами або всією силою дисципліни”<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> Гиппиус С.В. Гимнастика чувств /Сергей Васильевич Гиппиус. – Л.-М.: Искусство, 1967. – 296 с.

<sup>2</sup> Курбас Л. Статті и воспоминания о Л. Курбасе. Литературное наследие. – М., 1988. – 464 с.

<sup>3</sup> Дубина Л.Г. Театральна педагогіка як складова успіху майбутніх учителів початкової школи // Проблеми сучасної педагогічної освіти: зб. статей. – К.: Пед. преса, 2001. – Ч.2. – С. 65.

<sup>4</sup> Дубина Л.Г. Театральна педагогіка як складова успіху майбутніх учителів початкової школи // Проблеми сучасної педагогічної освіти: зб. статей. – К.: Пед. преса, 2001. – Ч.2. – С. 65.

<sup>5</sup> Коменский Я.А. Великая дидактика / Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие /сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1988. – 416 с. С.11-106.



Важливим засобом, який „дуже сприяє художньому розвитку дітей і розвитку їхньої мови” називала театр С. Русова<sup>1</sup>, яка активно застосовувала навчальну драматизацію в ході вивчення літератури, історії, географії та іноземних мов.

А. Макаренко, наголошуючи на тому, що завдання підвищення ефективності особистісного розвитку вихованців вимагають від педагогів пошуку спеціальних методів педагогічного впливу, у роботі „Мета виховання” ставив питання про те, що педагогічна наука повинна створити такий метод, який „надасть можливість кожній окремій особистості розвивати свої особливості, зберігати свою індивідуальність”<sup>2</sup>. Таким методом він вважав гру: „Педагог не може не грати ... Але не можна грати лише сценічно, зовнішньо. Є якийсь приводний пасок, який має поєднувати з цією грою вашу прекрасну особистість. Це не мертва гра, техніка, а справжнє відображення тих процесів, які є у нашій душі”<sup>3</sup>.

З метою підвищення ефективності педагогічного впливу А. Макаренко активно застосовував у своїй роботі мистецтво театру, який сприяв утвердженню мажору в колективі, дозволяв вихованцям та педагогам у спільній творчій діяльності встановлювати стосунки співробітництва й співтворчості, виховував у колоністів гуманістичні якості.

Один з педагогів комуни імені Дзержинського М. Фере у спогадах про А. Макаренка зазначав, що театр для нього був не менш важливим, ніж шкільне і виробниче навчання. У діяльності театру А. Макаренко вбачав „педагогічну необхідність, засіб культурного виховання, емоційного впливу”<sup>4</sup>. Оживляючи творчу атмосферу життя колективу, театр виступав важливим засобом реалізації системи перспективних ліній, втіленням принципу „завтрашньої радості”. Кожен із вихованців знаходив у ньому роботу, відповідну до його здібностей: суфлер, актор, бутафор, відповідальний за обігрів приміщення, художник-декоратор, костюмер, рисувальник афіш тощо. І в такій спільній радісній мистецькій діяльності виправлялися негативні якості вихованців, згуртовувався міцний і творчий колектив одностайців, у якому загальний поступальний рух був запорукою індивідуального творчого розвитку кожного його члена.

---

<sup>1</sup> Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори: У 2 кн. / за ред. Є.І. Коваленко; упор. Є.І. Коваленко, І.М. Пінчук. – К.: Либідь, 1997. – Кн. 2. – 320 с. С. 215.

<sup>2</sup> Макаренко А.С. Избр. произведения: В 3-х т. / редкол. Н.Д. Ярмаченко и др. – Изд. 2-е, испр. и доп. – К.: Рад. школа, 1985. – Т. 3. – 592 с. С. 283-291.

<sup>3</sup> Там само. – С. 289.

<sup>4</sup> Фере Н. Мой учитель. Воспоминания об А.С. Макаренко. – М.: Правда, 1953. – С. 29-32.

Керував діяльністю колоністського театру В. Терський, який широко застосовував при підготовці спектаклів *ігри-імпровізації*, *сюжетні імпровізації* та *імпровізації за творами класиків живопису*.

*Ігри-імпровізації* передбачали наявність сюжету, тексту, мінімального реквізиту, розподілу ролей. Учасники ігор обирали з різних творів або казок 7-8 героїв і за 15 хвилин створювали спектакль за їх участю у придуманих ними умовах.

У *сюжетних імпровізаціях* учасникам пропонувалися сюжет і ролі, на основі яких ними по ходу п'єси створювався текст і відповідні художні образи.

Завданням *імпровізацій за творами живопису* виступало не просто зображення на сцені того, що художник втілює на полотні, а показ сценічними засобами, як відбувалася дія до цього моменту або після нього (наприклад, картини Решетникова „Знову двійка”, Федотова „Сватання майора” та ін.).

Головним завданням означених імпровізацій було виховання кмітливості, розвиток мовлення, дикції, сценічної витримки, акторської техніки, надання простору для самовираження, прояву власної творчої індивідуальності<sup>1</sup>.

Розуміючи сутність емоційно-творчої природи педагогічної діяльності, А. Макаренко говорив про необхідність етюдної роботи з педагогами-початківцями і запровадив її у своєму педагогічному колективі: «Тим, хто готується до артистичної діяльності, дають цілу систему вправ на уяву, які так і формулюються: уявіть собі ... А наша професія – зрідні артистичній. Була б моя воля, я дав би подібні завдання студентам педагогічних інститутів і молодим вчителям. Нехай би вчилися уявляти себе вчителями того чи іншого класу; учнями, яким важко вчитися; учнями, яких вигнали з класу, і т.д.»<sup>2</sup>.

Аналізуючи етюдні практикуми А. Макаренка, В. Кан-Калик дійшов висновку про глибоку обізнаність педагога із системою К. Станіславського, спільність їхніх педагогічних підходів, підпорядкованих меті розвитку творчої природи особистості, її творчої індивідуальності<sup>3</sup>.

Наполягаючи на важливості удосконалення акторських і педагогічних здібностей вчителя, А. Макаренко вбачав сутність

---

<sup>1</sup> Чубаров Л.А. Импровизация в искусстве и воспитании / Л.А. Чубаров // Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя: материалы Всесоюзной научно-практической конференции / гл. ред. И.Ф. Кривонос. – Полтава, 1991. – 384 с. С. 104-106.

<sup>2</sup> Макаренко А.С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта // Сочинения: В 7 т. – М., 1958. – Т. 5. – С. 184.

<sup>3</sup> Кан-Калик В.А., Никандров Н.Л. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с. – 12 с.

такого навчання, „перш за все, в організації характеру педагога, вихованні його поведінки, а після цього в організації його спеціальних знань і навичок, без яких жоден педагог не може бути хорошим вихователем, не може працювати, оскільки у нього не поставлений голос ... Не може бути хорошим вихователем той, хто не володіє мімікою, не може надати своєму обличчю необхідного виразу чи стримати свій настрій<sup>1</sup>. Видатний педагог був впевнений, що у майбутньому в педагогічних вищих навчальних закладах обов'язково буде викладатися і постановка голосу, і поза, і володіння своїм організмом, і володіння своїм обличчям, оскільки без такої роботи неможлива діяльність вихователя<sup>2</sup>.

У 20-30-ті роки Наркомосом України відкривалися з метою подолання „театральної неосвіченості” вчителів та розвитку в них педагогічних якостей літні театрально-педагогічні курси й студії<sup>3</sup>, на яких слухачі оволодівали елементами педагогічної майстерності та технікою професійного спілкування. Їх навчальні програми охоплювали різні форми художньо-педагогічної діяльності студентів на основі домінантного різновиду мистецтва. Зокрема, навчання у драматичній студії трирічних Харківських педагогічних курсів імені Г. Сковороди під керівництвом М. Розенштейн передбачало залучення майбутніх вчителів до оволодіння елементами театрального мистецтва з метою: формування в них умінь образно висловлювати свої думки; оволодіння технікою мовлення та художнього розповідання; розвитку пластики тіла й художньо виразного жесту; засвоєння мистецтва імпровізації; створення інсценувань і драматизацій тощо<sup>4</sup>.

Наукове обґрунтування останні здобули у спадщині видатного педагога й митця В. Верховинця, який, працюючи в Полтавському учительському інституті, розробив спеціальний курс, присвячений розвитку педагогічної майстерності майбутнього вчителя засобом ігор-драматизацій. Їх цінність Н. Рождественська вбачає у наданні студентам можливості для реалізації потреби у наслідуванні й самовираженні, яка, у свою чергу, пов'язана з формуванням їхнього

---

<sup>1</sup> Макаренко А.С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта // Сочинения: В 7 т. – М., 1958. – Т. 5. – С. 265-269.

<sup>2</sup> Там само. – С. 269.

<sup>3</sup> Демяненко Н.Н. Элементы театрального искусства в общепедагогической подготовке учителя (20-е годы) // Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя: материалы Всесоюзной научно-практ. конференции. – Полтава, 1991. – С. 41-43.

<sup>4</sup> Розенштейн М. Театральное искусство в педагогической практике. – Х.: Путь просвещения, 1923. – Т. 29. – № 11-12. – С. 7-11.

ставлення до оточуючого світу, інших людей, самих себе. Прийняття на себе ролі іншого викликає співчуття до нього, ідентифікацію з ним та перевтілення в його образ. Завдяки цьому майбутній педагог виходить за межі свого „Я”, збагачуючи свій досвід і розширюючи коло власних переживань. Це, на думку Н. Рождественської, сприяє розвитку в студентів емпатії, яку вона розглядає як опорну педагогічну здібність, що пов’язує воєдино їхній творчий потенціал, здатність до перевтілення та їхні художньо-виражальні здібності. Зниження в ході творчого самовираження самоконтролю вивільняє інтуїцію й творчу уяву, розвиває асоціативне мислення, емоційну виразність і культуру почуттів у майбутніх педагогів<sup>1</sup>.

Отже, театральне мистецтво розглядалося в радянській педагогіці у співвіднесенні з педагогічною майстерністю й педагогічною творчістю, а його активне використання у процесі їх формування сприяло перетворенню дисциплін курсу педагогічної майстерності на найулюбленіші серед студентства. Це зумовлене, на нашу думку, тим, що ігровий аспект, який є основою театального мистецтва, моделюючи діяльність студентів в ігровій формі, уможлиблює вільний прояв їхніх педагогічних, художніх і творчих здібностей, що приносить їм надзвичайну радість. Адже в цьому процесі „сама дія супроводжується почуттями піднесення й напруги і несе із собою радість та розрядку”<sup>2</sup>.

Значення театального мистецтва полягає, на думку М. Бахтіна, передусім, у розвитку в особистості *здатності до перевтілення*, яку педагог має використовувати з метою морально-естетичного й творчого розвитку учнів. Тому головними завданнями шкільного самодіяльного театру він вважав навчання, виховання та ушляхетнення вихованців<sup>3</sup>.

Але можливості впливу театального мистецтва не обмежуються лише позанавчальною театальною діяльністю. У сучасних умовах все більше утверджує свої позиції нова галузь педагогіки – *драмогерменевтика* (В. Букатов), що виникла на перетині театальної, герменевтичної та педагогічної галузей і

---

<sup>1</sup> Рождественская Н.В. Развитие творческого потенциала личности средствами драматического искусства / Н.В. Рождественская // Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя: материалы Всесоюзной научно-практ. конференции. – Полтава, 1991. – С. 120-122.

<sup>2</sup> Хейзинга Й. Homo ludens // Самосознание европейской культуры XX века. – М., 1991. – С. 80.

<sup>3</sup> Бахтин М.М. Театр и его роль в воспитании // В помощь семье и школе. – М.: Польза, 1911. – 115 с.

передбачає спільне „переживання, проживання” та розуміння сенсу уроку всіма його учасниками, включаючи вчителя<sup>1</sup>.

Ці складові по-своєму інтерпретовані в теорії педагогічної драматизації С. Фейгінова, який вважає основою здійснення останньої: 1) *проживання* у запропонованих педагогічних обставинах сконструйованого художньо-педагогічними засобами образу; 2) *переживання* його моральних і соціальних сенсів на рефлексивному рівні усвідомлення, включення до індивідуального досвіду вихованців, а також 3) *втілення* результатів інтеріоризації та оцінювання цього образу в практиці педагогічного спілкування й творчої взаємодії<sup>2</sup>.

У процесі педагогічної драматизації „театрально-виконавська діяльність ставить і виконавця й глядача в позиції, яким притаманні великі педагогічні можливості”, – зазначає А. Єршова. – „Виконавець збирається з духом, думками й наважується зіграти, тобто втілити певний замислений ним образ дії. Для цього йому доводиться мобілізувати увагу, уяву, волю, пам'ять, мислення, зігравши, стикнутися з реакцією на його роботу й порівняти її з оцінкою глядачів та інших виконавців. А глядачеві доводиться уважно помітити усе, що відбувалося на сцені, й дізнатися, зрозуміти, навіщо і чому актор грав і робив саме те, що він робив”<sup>3</sup>. Вбачаючи цінність театральних методів в їх здатності організовувати колективну творчість, що базується на увазі людей один до одного, вчена обстоює необхідність введення театральної педагогіки до системи педагогічної освіти і доводить необхідність запровадження театральних занять у вищих педагогічних навчальних закладах<sup>4</sup>.

На доцільності виокремлення у самостійну вузькопрофільну педагогічну галузь театральної педагогіки наголошують також І. Зязюн і В. Абрамян, які зазначають, що, досліджуючи специфіку театру через сценічну дію, через фізичну і психічну змістовність акторської творчості, дуже близької до педагогічної, педагогічна

---

<sup>1</sup> Ершова А.П., Букатов В.М. Режиссура урока, общения и поведения учителя. Педагогика как практическая режиссура. – М.: Ин-т практ. психол. – Воронеж: МОДЭК, 1995. – 268 с.

<sup>2</sup> Фейгинов С.Р. Педагогическая драматизация. 200 этюдных приёмов воспитания / С.Р. Фейгинов. – Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг, 2004. – 272 с. С. 30.

<sup>3</sup> Ершова А.П. Формы ориентации учителя на включение театральных методик в урок / А.П. Ершова // Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя: материалы Всесоюзной научно-практ. конференции. – Полтава, 1991. – С. 332-334.

<sup>4</sup> Там само. – С. 333.

наука зможе визначитись стосовно основоположних питань педагогіки як мистецтва<sup>1</sup>.

Грунтуючись на основі цих ідей, ми вважаємо за доцільне застосування педагогіки театру й театральної педагогіки у процесі розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів, оскільки вони стосуються не лише акторської творчості, але й є, за висловом І. Зязюна, наукою про те, „як, спираючись на об'єктивні закони, вирощувати, розвивати, збагачувати різноманітні здібності, і не лише сценічні”. Вони є вагомим засобом підвищення “коефіцієнту корисної дії” всякого обдарування<sup>2</sup>.

Застосування театрального мистецтва й театральної педагогіки в процесі розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання дозволяє:

- збагатити і зміцнити їхні емоційні ресурси, комунікативні й творчі можливості;

- розвинути їхній педагогічний артистизм, внутрішню й зовнішню педагогічну техніку, зокрема, такі специфічні педагогічні творчі якості, як зовнішня виразність, переконливість, сценічність, динамізм особистості, магнетизм погляду, вміння тримати паузу, набувати м'язової свободи й м'язової радості, емоційна заразливість, здатність до педагогічної імпровізації, перевтілення, швидка реакція, кмітливість, розподіленість уваги, володіння голосом, мімікою, емпатія, педагогічна рефлексія тощо;

- виховати здатність до адекватного реагування на виникнення несприятливих педагогічних ситуацій, спроможність адаптуватися до оточення та умов, а також перетворювати його, відповідно до мети професійно-педагогічної діяльності;

- сформувати вольові якості, здатність до саморегуляції, мобілізації життєвого досвіду в потрібний момент;

- розвинути творчу активність та пізнавальний інтерес;

- збагатити поведінковий репертуар досвідом, запозиченим з драматичних творів тощо.

Здійснюючи свою експериментальну роботу в річищі ідей К. Станіславського, ми обираємо за основу його театрально-

---

<sup>1</sup> Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: навч. посібник / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с. С. 89.; Абрамян В.Ц. Театральна педагогіка: [навч. посібник]. / В.Ц. Абрамян. – К.: Лібра, 1996. – 224 с.

<sup>2</sup> Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: навч. посібник / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с. С. 89.

педагогічну систему, побудовану на основі розгляду органічної природи театральної творчості крізь природу актора як людини-творця, здатної до свідомого оволодіння підсвідомим довільним процесом творчості, вияву свого таланту й творчої індивідуальності у професійно-педагогічній діяльності. Екстраполюючи у педагогічну площину слова відомого українського театального педагога В. Василька, ми обстоюємо думку, що кожний учень і студент є, як і актор, творчою індивідуальністю, педагогові лише потрібно зуміти “підібрати ключик” до нього, пам’ятаючи при цьому, що талант не завжди виявляється відразу, він може довго “мовчати”, і лише при правильно побудованих взаєминах педагога (як і режисера) й студента-учня (як і актора) може “заговорити”. Отже, педагогові, як режисеру педагогічної дії, повинна бути притаманною варіативність тактик, гнучкість у виборі засобів впливу на особистість учня чи студента, сміливість і винахідливість у спілкуванні з колективом, індивідуальний підхід<sup>1</sup>.

### ***3.4.5. Мистецтво слова у розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів***

Здатність мистецтва слова виступати засобом розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання зумовлена тим, що воно, за ствердженням Й. Бродського, „вільно чи невільно заохочує в людині її відчуття індивідуальності, окремішності, ... звертається до неї тет-а-тет, входить з нею у прямі, безпосередні стосунки”<sup>2</sup>. Подібної думки дотримується й М. Каган, зазначаючи, що „мистецтво слова в усіх своїх формах – від ораторського мистецтва до поезії – виявляється засобом адекватного вираження індивідуально неповторного в духовному світі особистості..., а ділове, наукове та побутове мовлення функціонують як способи зв’язку людей на рівні позаособистісних стосунків і дій”<sup>3</sup>.

На переконання О. Потебні, слово здатне до творчої дії, адже воно не тільки позначає думку, але й створює її. Тобто, обираючи

---

<sup>1</sup> Дубина Л.Г. Театральна педагогіка як складова успіху майбутніх учителів початкової школи // Проблеми сучасної педагогічної освіти: зб. статей. – К.: Пед. преса, 2001. – Ч.2. – С. 65.

<sup>2</sup> Цит. за: Радина Н.К. Истории и сказки в психологической практике / Н.К. Радина. – СПб.: Речь, 2006. – 208 с. С. 6.

<sup>3</sup> Каган М.С. О двух формах воплощения идей / М.С. Каган // История идей как методология гуманитарных исследований. – СПб. – 2001. – Ч.1. – С. 15-27.

слово в якості засобу вираження своїх думок, людина перетворюється на творця, який переноситься у чарівний, примарний світ, оживлений і одухотворений нею за допомогою слова<sup>1</sup>. Нерідко буває так, що спочатку письменник створює персонажі і ситуацію, у якій вони взаємодіють, але згодом, слідуючи художній правді й логіці художнього твору, вже не він їх веде, а вони його, дисциплінуючи його творчу фантазію межами художньої доцільності й життєвої правди (так, наприклад, було з героями Л. Толстого).

Психологічні механізми впливу слова на внутрішній світ читача найточніше описав І. Франко у філософсько-психологічному творі „Із секретів поетичної творчості”: „Оскільки письменник всі свої враження і психічні реакції втілює в словах, з яких кожне має задане ним значення, то вони викликають в голові читача певні, конкретні образи. Діяння слова здійснюється за принципом діяння сигналу, тобто воно є імпульсом, щоб творити в голові того, хто його сприймає, „конкретні образи, відповідні словам”. Ось чому письменники в своїх творах на відміну від інших митців дають не безпосередні враження про явища дійсності, а лише спогади про ці враження; усі митці апелюють безпосередньо до органів чуттів публіки, а письменник – до її уяви. Апеляція до уяви – це збудження асоціацій, які сприяють тому, що наша „уява пливе від одного образу до другого”<sup>2</sup>. Отже, зазначає І. Зязюн, до значення знаків можна дійти за допомогою асоціацій. І чим реальнішу основу мають ці знаки, тим продуктивніше викликаються потрібні асоціації, які допомагають добратися до потрібного значення образів усіх видів мистецтва, зокрема, й художньої літератури<sup>3</sup>.

Смислотворчий характер літературного тексту адекватно відображений у таких поняттях постмодерністської текстології, як „*текст-насолада*” й „*текст-задоволення*”.

Перше з них втілює бачення літературного об’єкта як принципово плюрального й такого, що не підлягає однозначній вичерпній інтерпретації. Воно було введено Р. Бартом у роботі „Задоволення від тексту” (1973)<sup>4</sup> як семантична опозиція до поняття „текст-задоволення”, яке Р. Барт розуміє в якості фіксуємого бачення текстового простору як відкритого для однозначного (повного,

<sup>1</sup> Потебня А.А. Из записок теории словесности / А.А. Потебня. – Х., 1905. – С. 108-109.

<sup>2</sup> Цит. за: Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: навч. посібник / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с. С. 81.

<sup>3</sup> Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: навч. посібник / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с. С. 81.

<sup>4</sup> Барт Р. Избранные работы / Р. Барт. – М., 1994. – 615 с.



вичерпного, конкретного і т.ін.) і в цьому сенсі фінального прочитання<sup>1</sup>. Текст-задоволення – термін постмодерністської текстології, що фіксує її інтерпретацію класичного ставлення до тексту як наділеного автохтонною семантикою (гарантованою позатекстовим референтом) і такого, що підлягає розумінню, передбачає герменевтичну процедуру реконструкції смислу та значення тексту<sup>2</sup>.

Поскілки *насолада є процесуальною*, постільки, за Р. Бартом, бажання, породжуючи смисл, не зупиняється на утвореній структурі як фінальній, – у той час як задоволення, навпаки, означає (у силу перфектності задоволення) обрив бажання, замикання смислу: „бажання має епістемологічну цінність, а задоволення – ні” (Р. Барт). Цю „філософську живучість бажання” Р. Барт розглядає як „зумовлену тим, що воно ніяк не може знайти собі задоволення”. Таким чином, текст, артикульований в якості тексту насолоди становить собою принципово процесуальне текстове середовище „продуктивності, що самопороджується”, знаходиться у „перманентній метаморфозі”, й передбачає розуміння смислу в якості „вічного плину” (Дж. В. Харрарі). Текст-насолада характеризується, за Р. Бартом, принциповою відсутністю: а) семантики, забезпеченої позатекстовим онтологічним гарантом (пустий знак, трансцедентальне означуване); б) фіксованого семантико-аксіологічного центру (ацентризм), в) стабільної структури (номадологія, ризома). Сенс текту конструюється у цьому контексті як такий, що знаходиться у перманентному процесі становлення, зрозумілого як принципово нон-фінального, тобто такого що не результується у кінцевому прочитанні тексту як наділенні його однозначним сенсом (відповідно – виявлення його ніби константної структури). Програмною стратегією ставлення до такого тексту виступає в постмодернізмі стратегія означування, що передбачає не експлікацію так званого „правильного смислу”, а простежування можливих плюральних шляхів смислоутворення (Р. Барт), чому відповідає не виявлення структури, а простежування процесуальної й проинципово не результуваної в структуру „структурації” тексту (Р. Барт) – тобто тексту-насолоди<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Можейко М.А. Текст-наслаждение // Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С.1056.

<sup>2</sup> Там само. – С.1057-1058.

<sup>3</sup> Барт Р. Избранные работы / Р. Барт. – М., 1994. – 615 с. С.105-107.

Текст, побачений у якості тексту-задоволення, характеризується, за Р. Бартом, стабільною структурою (відповідно – наявністю фіксованих оцінно-ціннісних акцентів й виділеного семантико-аксіологічного центру, що задає достатньо чітко вектори орієнтації суб'єкта в процесі читання). Відповідно, текст-задоволення орієнтує на читання у традиційному його розумінні, тобто на встановлення в інтерпретаційному зусиллі читача одно-однозначних відповідностей між семіотичними рядами текстового середовища, з одного боку, й прийнятими у тій чи іншій культурній традиції системами значень – з іншого, що забезпечує свого роду дешифровку тексту і в перспективі веде до його вичерпного розуміння. Стабільність семантики символічних рядів та аксіологічних шкал відповідної культури виступає основою можливості конституювання понять „коректного прочитання”, „правильної інтерпретації”, „повного розуміння тексту” як об'єктивного підсумку (результату) прочитання, зрозумілого в даному контексті як фінально завершене та таке, що об'єктивно результується в експлікації текстового сенсу<sup>1</sup>.

Якщо екстраполювати означене до педагогічної практики, то можна побачити, що педагог, прагнучи навчити студентів працювати із текстом як з текстом-насолотою, в той же час вимагає від них, щоб вони за результатом опанування його у ході навчальної діяльності інтерпретували цей текст як текст-задоволення, тобто відповідно до культурних традицій і визначених навчальною програмою орієнтирів. Отже, педагог водночас поєднує у своїй діяльності обидва ці напрями. І це, напевно, є найбільш доцільним варіантом, оскільки навчити розуміти красу слова неможливо без орієнтації на високохудожні зразки поезії та літератури, норми культури, визнані людством літературні цінності. Але, орієнтуючи таким чином студентів, навчаючи їх оцінити справжній літературний твір, відрізнити його від низькохудожнього, педагог водночас залучає їх і до інтерпретації текстів як текстів-насолот, бо тільки такий підхід дозволяє розвинути в них творчі якості та виявити їхню творчу індивідуальність у процесі створення власної інтерпретації художнього твору.

Для розвитку творчої індивідуальності студентів засобами літератури неоціненною її якістю є те, що, описуючи певних персонажів: їх одяг, портретні характеристики, манери, письменник завжди залишає простір для прояву творчої уяви читача. Читач, ніби

---

<sup>1</sup> Барт Р. Избранные работы / Р. Барт. – М., 1994. – 615 с. С. 108.

домальовує для себе в уяві портрет та інші риси героїв, створює свій власний їх образ, по-своєму тлумачить глибинні причини їх вчинків. І саме тому жодна художня ілюстрація до літературного твору, жодна його екранізація, якою б досконалою вона ні була, не в змозі втілити усю повноту того художньо-образного і подійного ряду, яку природно охоплює літературний твір, а крім того, втручається до процесу співтворчості автора й читача. Зважаючи на це, Г. Флобер, як відомо, протестував проти наміру супроводити видання його роману ілюстраціями, вважаючи, що кожен читач повинен відтворювати образ героя по-своєму”<sup>1</sup>. Водночас, як зазначає Є. Фейнберг, і книжкова графіка, й інсценування можуть бути істинним мистецтвом, можуть викликати необхідну співтворчість, співучасть керованого художником глядача, здатного домислити, „вгадати” відчути більше ніж те, що буквально показане на ілюстрації, на сцені, на екрані”<sup>2</sup>. Чим сильніший вплив на особистість здійснює художній твір, чим більше він подобається їй, тим важче їй розлучитися з улюбленими героями (власне, напевне це послугувало появі серії романів з продовженням, багатотомних видань, а на телебаченні – серіалів). Людина починає думати про їх героїв, як про живих людей. Вона замислюється над тим, що сталося з ними після подій, якими завершилася книга. Читач продумує можливі варіанти розвитку цих подій і врешті-решт домислює власний варіант розгортання останніх. При цьому його фантазія бурхливо розвивається. Можливо, людина подумки переноситься сама на місце цих подій, стає їх активним учасником (саме такий варіант покладено в основу голлівудського дитячого фільму „Нескінченна історія”, в якій маленький герой-читач рятує від руйнування чарівну країну Фантазію).

У процесі читання особистість ідентифікує себе з геороем (у процесі сприйняття музики – співпереживає йому, співвідчуває його хвилювання, емоційно залучається до світу почуттів та емоцій, викликаних музикою, але цей світ дуже часто є не конкретним (окрім характерних п’єс), а абстрактним). Споглядання творів образотворчого мистецтва вимагає від людини аналітичних вмінь: мислительного та емоційного проникнення до сюжету, розуміння й співвідчуття стану персонажів, зображених на картині. Саме тому художні твори не одразу відкриваються глядачеві, а після досить

---

<sup>1</sup> Фейнберг Е.Л. Две культуры. Интуиция и логика в искусстве и науке. – Фрязино: «Век 2», 2004. – 288 с. С. 166-167.

<sup>2</sup> Там само. – С. 168-169.

тривалого й вдумливого їх споглядання. Якщо поспіхом розглядати картини, то можна їх просто не побачити. Хореографія дає більш конкретний матеріал для глядача, оскільки події динамічно розвиваються, а музика „підказує” глядачеві зміст подій та дії їх учасників, хоча й тут також є досить великий простір для домислювання глядача.

У процесі ж читання події є конкретними і людиною, залучаючись до них емоційно, має дуже чітке й конкретне уявлення про ситуацію та умови художнього дійства. Але це дійство творить саме вона і в кожного читача воно буде індивідуальним, хоча й схожим за загальними рисами – на протипагу театральній постановці чи екранізації літературного твору, які надають однозначне тлумачення його змісту, або комп’ютерній грі за літературним сюжетом, яка привчає гравця діяти за алгоритмом, пропонує йому готові образи і, зосереджуючись лише на розвиткові в нього вправності й швидкості реакції (спрямованої, до того ж, найчастіше на вбивство, руйнацію), атрофує таким чином його творчу уяву, фантазію, інші творчі якості. Гравець повністю ідентифікується з героєм комп’ютерної гри, але при цьому втрачає власну індивідуальність, адже він вже – „не він”, а Маріо, Тарзан, інший герой. Підлаштовуючись в усьому до свого героя, гравець адаптується до нього і забуває про себе взагалі, деперсоналізується.

Читання ж художньої літератури, навпаки, поглиблює індивідуалізацію особистості, оскільки його підсумком є, за Р. Бартом, суб’єктивне переживання „задоволення від тексту”, тобто розв’язання читацьких очікувань людини, задоволення як вираз вичерпної завершеності процесу. Процесуальність ставлення читача до тексту, артикульованого в якості тексту-задоволення, Р. Барт називає „комфортабельним читанням”.

Фактично, запропонована Р. Бартом типологія текстів надає підстави для того, щоб інтерпретувати її як ґрунтовану на розрізненні систем (текстів), підпорядкованих лінійному детермінізму (фінальною детермінантою у межах якого виступає фігура Читача як носія відповідного тезаурусу культурних кодів), та нелінійних систем (текстів), що знаходяться у процесі самоорганізації, яка реалізується засобом флуктуаційного механізму. Це означає, що можна трактувати „текст задоволення” як свого роду кібернетичну систему, в той час як „текст-наслода” функціонує у якості системи синергетичної. Р. Барт формулює презумпцію неможливості одночасного утримання у

сприйманні й тексту-задоволення й тексту-насолюди, що фіксує фактично неможливість одночасного опису динаміки в термінах лінійного й нелінійного детермінізму.

Так, за оцінкою філософа, „анахронічним є читач, який намагається одночасно втримати обидва ці тексти у полі свого зору, адже тим самим він водночас... виявляється причетним і до культури, й до її руйнування: він відчуває радість від стійкості власного Я (і в цьому його задоволення) і в той же час прагне до своєї загибелі (і в цьому його насолюда)”.<sup>1</sup> Фокусуючи свою увагу на „насолюді” (на відміну від „задоволення”), читач позбавляє себе можливості углядіти в тексті стабільні закономірності динамічного типу і, навпаки, узявши за мету виявлення їх, він припиняє для себе можливість бачення тексту у розрізі його вираженого в статистичних закономірностях плюралізму, отримує застиглий у певній (заданій прийнятою традицією) конфігурації текст, перетворюючи його на „текст-задоволення”<sup>2</sup>.

Таким чином, *читання* як сукупність практик, методик та процедур роботи з текстом конститується як стратегії переводу письма на усне мовлення, його буквальне озвучування (як істинного буття). З іншого боку, воно виступає як тлумачення закріпленого у ньому інваріантного (надчасового й надпросторового) змісту в конкретних прагматичних ситуаціях потреби цих змістів. Цей процес має творчий характер, оскільки передбачає відшукування („вичитування”) – витлумачення закладених у словах сенсів-ключів, що оформлюються як коментарі до цих текстів, які фрагментують та процесуально прояснюють те, що належить озвучуванню)<sup>3</sup>.

У цій якості читання виступало з давніх давен як організаційно-упорядковувальне началом культури, центрованої навколо головного (у тенденції – єдиного) культуро-конститууючого тексту.

Спочатку читання конституювалося як особлива трансляційно-тлумачна практика та як „інструментальний” компонент більш широких ритуально-мовленнєвих практик. Стосовно текстів літератури й мистецтва виникла проблема їх адекватного прочитання-інтерпретації не у плані репрезентування ними реальності, а в плані

---

<sup>1</sup> Барт Р. Избранные работы / Р. Барт. – М., 1994. – 615 с. С. 110-112.

<sup>2</sup> Там само. – С. 114.

<sup>3</sup> Абушенко В.Л. Чтение // Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 1211.

виявлення у читанні сенсів, вкладених у художній твір автором, тобто їх істинного розуміння.

Культур-соціологія розуміє читання як особливу соціокультурну практику, специфічну форму мовленнєвого спілкування людей опосередкованого текстами. Основна мета акту комунікації вбачається не у зверненні адресата (читача) до самого тексту (повідомлення автора-адресанта), а в тих реакціях, які текст-повідомлення має викликати (за задумом автора) у поведінці читача. Тоді основні завдання організації читання полягають у технічному забезпеченні зняття шумів, що можуть викривити очікуваний вплив даного повідомлення на поведінку через як несприйняття пропонованого смислу, так і через можливості його множинних інтерпретацій, що виходять за припустимі з точки зору адресанта межі. Акцент при цьому робиться на читанні як на практиках, здатних через вироблення в читача власної позиції, особистісного ставлення тощо блокувати нав'язуваний автоматизм соціальної поведінки.

Інший механізм розуміння читання був запропонований у соціології літератури, де воно трактується як один з основних видів культурної активності, пов'язаний передусім із засвоєнням творів (текстів) художньої літератури. Була розроблена модель традиційного розуміння читання як взаємодії між цілісно-замкненим твором, за яким проступає фігура автора, й читачем. При цьому імена авторів несуть у собі інституціонально зафіксоване знаково-символічне навантаження, вказують на певні художні напрями, методи, стилі (причому для вияву творчої індивідуальності письменників існують свої літературні стилі і жанри, в яких вони є найкращими: так, неперевершеними майстрами психологічного роману вважаються Ф. Достоєвський та І. Франко). Крім того, імена авторів відсилають читача до означуваних ієрархією їх творів-зразків смислів, які у процесі читання виявляє контрагент автора – читач. При такому аналізі інтерпретаційно-смисловий бік читання ніби гіпотетично постулюється (і в цьому сенсі мається на увазі, враховується), але не є власне предметом розгляду, читання розглядається у межах еталонних шкал-оцінок, що впорядковують процеси й визначають межі для інтерпретації тієї чи іншої читацької поведінки. У фокусі ж вивчення виявляються по суті системи означень, що відсилають одна до одної, маркують (через імена й назви, що доповнюються кількісними замірами виборів-переваг)

культурний простір і дозволяють типологізувати маніфестуючих своє ставлення до тих чи інших знаків (імен, назв, тем, сюжетів, жанрів тощо).

Додатково може бути сформульоване завдання диференціації читання як діяльності щодо підтримки статусу, престижу, стилю життя читача (де читання є не більш ніж функціональною атрибуцією – „читав”, „маю”, „в курсі” або від протилежного – „соромно не знати”) і читання як власне культурної практики, спрямованої на виявлення сенсів.

У культур-соціології акцент в аналізі читання переноситься на його культуро-суб'єкто-утворювальні параметри. Саме поняття „читання” при цьому універсалізується, тлумачиться як одна з основних культурних трансляційно-трансмутаційних практик, що дозволяє оволодіти знаково закріпленими (даними в текстах та повідомленнях), відокремленими від безпосередніх ситуацій соціальної взаємодії „тут – і – зараз”, але такими, що виконують стосовно них програмно-моделюючі функції, з інваріантними змістами. Тут містяться можливості як редукції читання до сукупності технологій роботи зі знаками, так і його тлумачення як породжуючого інтерпретації механізму, а тим самим і його розуміння як смислотвірних практик. Згідно з останньою точкою зору, **читати – означає виявляти (і породжувати) сенси, запускати автокомунікацію, а схоплення сенсів є конкретизуючою стосовно людської індивідуальності дією.** На цій точці зору базується література плину свідомості, започаткована Л. Толстим, яка показує різні форми її взаємодії з реальністю: герой впливає на світ, і світ впливає на героя; свідомість відображає й творить світ, і світ перетворює свідомість<sup>1</sup>.

У розробці проблематики читання всередині різних варіантів структуралізму й постструктуралізму привертається увага до того, що людська свідомість є повідомлювальною за своєю природою й виявляється переважно і головним чином як текстові нарративи. Отже, світ відкривається людині у вигляді історій-оповідей про нього. Сенси породжуються в процесі убезособленого функціонування тексту, його становлення, виробництва, деконструкції, інтерпретації у співучасних актах читання й письма як таких, що породжують практики означування, але не виражають

---

<sup>1</sup> Боров Ю. Эстетика /Ю.Б. Боров. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с. С. 209.

означуваного, а відсилають до інших означувальних, до їх нескінченного ряду, окресленого горизонтом письма. Тим самим постструктуралізм виходить з розроблених у структурній лінгвістиці концепції немотивованості означувального, його довільності стосовно означуваного, з яким у нього в дійсності немає „природного зв'язку”. Відповідно, формулюються вихідні теоретико-методологічні установки концепції:

1) протиставлення замкненості, завершеності, відмежованості, класифікованості тексту принциповій незамкненості, незавершеності, відкритості, некваліфіковуваності ззовні тексту (теза про „смерть твору”);

2) заперечення єдиності від початку закладеного в тексті сенсу, а відповідно й можливості єдино вірного його прочитання (теза про децентрованість тексту, втрату ним „трансцендентального означувального” – центр усюди, текст можна читати з будь-якого місця);

3) заперечення наявності взагалі будь-якого сенсу в тексті поза практиками роботи з ним, тобто поза процедурами читання й письма, деконструкції та інтерпретації, які тільки й породжують сенси (принцип нерозв'язуваності тексту; принцип доповнення – заперечення можливості повного й вичерпного розуміння сенсу);

4) твердження, що сенс не може бути виявленим у тексті, а може бути лише вкладений у нього, оскільки немає об'єктивного сенсу як відтворення зовнішньої реальності; у багатоманітності інтерпретацій читачів породжується множина сенсів;

5) утвердження неможливості насильницького оволодіння текстом засобом проведення над ним аналітичних операцій, що намагаються підкорити текст панівним стереотипам; основою роботи з текстом є „бажання”, в свою чергу текст сам є „машиною з виробництва бажань” (текст-задоволення, розрахований на споживання й текст-наслода, розрахований на стратегію „виробництва” – в американській традиції розрізняють „наївного” й „свідомого” читачів);

6) твердження про те, що як немає твору в якості повідомлення автора, який означає задум, так немає й самого автора як породжувача сенсу тексту (теза про „смерть автора”); відповідно, до чого надання тексту деякої смислової єдності є справою читача<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Абушенко В.Л. Чтение // Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 1213.



Таким чином, читач творить текст, відповідно до власної творчої індивідуальності. Його стратегії читання виявляються не лише „репрезентантами” реальності, що пізнається як „літературний дискурс” (Ж.-Ф. Ліотар, Ф. Джеймисон)<sup>1</sup>, але й засобами організації соціуму, оскільки вони самі пронизані „владою”, тобто множинністю силових відношень” (воля до знання, що реалізується у читанні, є водночас і волею до влади)<sup>2</sup>.

Водночас, як справедливо зазначає У. Еко, **читання творить самого читача**<sup>3</sup>. Опис та аналіз у художній літературі індивідуального життя й досвіду, стратегії поведінки, яку обирає людина, сприяє вибору нею власної лінії поведінки, становленню її індивідуальних життєвих сенсів і цінностей, накладає відбиток на формування її творчої індивідуальності.

У діяльності майбутнього педагога це буде виявлятися у тому, що той педагог, який захоплюється читанням історичних романів, може більш цікаво й емоційно розповісти про певні історичні події; той, хто любить і знає поезію, буде використовувати її у своїй педагогічній діяльності тощо. У зв’язку із цим можна, перефразувати народну мудрість: „Скажи мені, що ти читаєш, я скажу тобі – хто ти”.

Власна інтерпретація тексту в ході читання розвиває творчі якості читача і, за висловом Є. Фейнберга, „вчить його натхненню”<sup>4</sup> й гуманізує його творчу індивідуальність, адже, як справедливо зазначив В. Белінський, людина, вивчаючи математику, стає математиком, а сприймаючи літературу, стає людиною.

Це відкриває великі можливості для культурного розвитку особистості шляхом інтеграції фундаментальних та гуманітарних знань, зокрема фізики й художньої літератури. Можливості такої інтеграції доведені доктором технічних наук, професором кафедри теплотехніки Харківського державного політехнічного університету Е. Братутою, який розробив у межах реалізації державної програми гуманізації інженерної освіти та впровадив до процесу вивчення курсу термодинаміки своє науково-популярне видання «Поезія термодинаміки», рекомендоване в якості навчально-методичного

---

<sup>1</sup> Ліотар Ж.-Ф. Возвышенное и авангард / Ж.-Ф. Лиотар // Метафизические исследования. Вып. 4. Культура. – СПб., 1997. – С. 224-241.; Джеймисон Ф. Постмодернизм, или логика культуры позднего капитализма / Ф. Джеймисон // Философия эпохи постмодерна. – Минск, 1996. – С. 117-137.

<sup>2</sup> Абушенко В.Л. Чтение // Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 1211-1214.

<sup>3</sup> Эко У. Отсутствующая структура / Умберто Эко. – М., 1998. – 431 с.

<sup>4</sup> Фейнберг Е.Л. Две культуры. Интуиция и логика в искусстве и науке. – Фрязино: «Век 2», 2004. – 288 с. С. 201.

забезпечення викладання цієї дисципліни Міністерством освіти і науки України<sup>1</sup>, а також викладачем фізики ВПУ № 1 м. Одеси, педагогом-новатором, кандидатом педагогічних наук, професором *М. Палтишевим*, який використовує в якості форми подання навчальної інформації поезію, слайди живописних картин, фоном для яких слугує класична музика<sup>2</sup>. Такий підхід сприяє, на його думку, не лише створенню сприятливого емоційного фону для сприйняття інформації з точних наук чи елементів професійних знань, а й розширює можливості як фізики, так і художньої літератури, забезпечує гуманізацію професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників. В учнів викликає інтерес оцінка з точки зору фізики вірогідності описаних у художньому творі явищ, ілюстрація фізичних явищ та законів за допомогою фрагментів поетичних чи прозових художніх творів, розв'язування задач, складених на їх основі. А це, у свою чергу, сприяє підвищенню їхнього інтересу як до наукових знань, так і до художніх творів, „народжує гармонію в душі вихованців і спрямовує їх на досягнення гармонії знань та вмінь творчо застосовувати їх у майбутній професійній діяльності, утвердження гармонії життєтворчості на гуманістичних засадах”<sup>3</sup>.

Крім того, захоплення художніми творами та їх героями спонукає вихованців до власної творчості, в якій вони відкривають свої таланти й отримують насолоду від самого процесу творення. Це відчуття досить точно описав О. Навроцький: „Писати із потреби це найбільша, таємна насолода; хоч деякий час живеш у світі, який ти сам створив. – Скільки щастя приносять людині одні мрії!.. нарешті – почування, хвилювання і пристрасті заспокоюються, не перестаючи разом оживляти і хвилювати душу – дійсність, яка б'є живим джерелом, увійшла в належні межі, стала тиха, спокійна, пластична, як статуя”<sup>4</sup>.

Здатність ліризму літературних творів впливати на людські емоції, „стрясати, розбурхувати від сну людину, підносити її до найвищого і сягати до найтаємніших глибин її душі” відзначав також М. Гоголь<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Братута Э.Г. Поэзия термодинамики: Науч.-поп. изд-е. – Х.: ХДПУ, 2000. – 244 с.

<sup>2</sup> Палтышев Н.Н. Педагогическая гармония. – К.: «Магистр-S», 1996. – 104 с. С. 38.

<sup>3</sup> Там само. – С. 43-44.

<sup>4</sup> Цит. за: Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні. – К.: Вид-во „Орія” при УКСП „Кобза”, 1992. – 230 с. С. 143.

<sup>5</sup> Там само. – С. 129-130.

Використання літературних творів допомагає педагогу професійно-педагогічного навчального закладу навіть боротися з таким негативним і деперсоналізуючим явищем, яке, на жаль, існує у сучасному студентському середовищі, як нецензурна лайка. Зрозуміло, що моральні бесіди, присвячені цій проблемі є малоефективними для студентів і сприймаються ними як нудні повчання. Водночас, слова з твору В. Шаламова „Колимські оповідання”, який має надзвичайно потужну емоційну силу, навряд чи залишать їх байдужими. Так, тринадцять кроків униз, за В. Шаламовим, це шлях від втрати літературної, а згодом і нормальної людської мови до лайки й переходу до тваринного стану, а тринадцять кроків угору – це повернення з нього через відновлення нормального, літературного мовлення, а через нього – до літературної віршованої творчості – спочатку подумки, а згодом і в книзі, в особистих заняттях<sup>1</sup>.

У професійно-педагогічних навчальних закладах існують значні можливості щодо розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання засобами художнього слова. Вони реалізуються передусім, на заняттях з культури мовлення та основ ораторського мистецтва, основ педагогічної майстерності, у ході вивчення спецкурсу „Педагогіка мистецтва” та спецпрактикуму „Театрально-хореографічна творча педагогічна майстерня”. Використання в їх змісті мистецтва слова передбачає: виразне читання, здійснення студентами власної інтерпретації художнього твору, його інсценування, виконання творчих завдань, складання віршів, оповідань, віршованих відповідей за питаннями з різних тем психолого-педагогічних дисциплін; написання хокку, сінквейнів, створення колективних оповідань по колу, вигадкування алогізмів (абсурдних рим, лінгвістичних казок і віршиків (подібних до вірша Л. Керролла «Бармаглот» з його казки «Аліса у Країні Чудес»), частівок, „лимериків”, віршиків-накладок, віршиків-„перекруток”, каламбурів та ін.), виконання різноманітних вправ на розвиток мовлення тощо.

Безмежність змісту і форм літературної творчості дозволить кожному зі студентів професійно-педагогічних навчальних закладів знайти для себе таку, яка відповідає його власній індивідуальності і,

---

<sup>1</sup> Савенкова Л.Г. Полиху дожественное образование как фактор развития детей и юношества // Педагогика. – 2006. – № 5. – С. 17-23. С. 20.

вдосконалюючи свою читацьку й мовленнєву культуру, зростати інтелектуально, професійно і духовно.

#### ***3.4.6. Народне мистецтво у розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога ПТНЗ***

Ефективна розбудова системи професійно-педагогічної освіти в Україні вимагає забезпечення її національного характеру, що уможлиблюється на основі відтворення у її змісті національних традицій, осмислення культурно-історичного та художнього значення здобутків українського народу, виявлення можливостей використання їх у розвитку загальної і професійної культури майбутніх педагогів професійного навчання, формуванні в них національної свідомості та самосвідомості, становленні їхньої творчої індивідуальності.

Одним із найбільш ефективних засобів реалізації цього завдання, який набуває особливої актуальності в умовах кризи виховання і релятивізації суспільних цінностей у нашій країні, а також повністю узгоджується з науково-мистецькою парадигмою освіти, є українське народне мистецтво. У ньому втілено найвищі цінності й найвартісніші ідеї українського народу, найяскравіше відображено і найкраще збережено традиційний виховний ідеал, представлений у високохудожній образній формі, доступній для сприйняття і розуміння навіть спеціально не підготовленим слухачам та глядачам, внаслідок чого він природно сприймається сучасною молоддю.

Проблемі використання народного мистецтва у навчанні й вихованні молоді присвячено наукові праці як класиків педагогічної науки (Я. Коменського, К. Ушинського, О. Духновича, С. Русової, З. Кодая, В. Верховинця, В. Сухомлинського, Д. Кабалевського), так і сучасних вчених (Л. Арчажникової, Г. Васяновича, Т. Люріної, Л. Масол, Б. Неменського, Д. Огороднова, О. Олексюк, В. Орлова, О. Рудницької, Г. Падалки, Н. Соломко, Л. Хлебнікової, С. Черепанової, О. Щолокової та ін.).

Водночас, аналіз цих наукових праць засвідчує, що їх проблематика стосується в основному різних аспектів навчально-виховної роботи з учнями середньої загальноосвітньої школи засобами мистецтва та проблем професійної підготовки майбутніх

викладачів мистецьких дисциплін до її проведення. Дослідженню ж педагогічних можливостей використання українського народного мистецтва у розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання науковці не приділяли у своїх публікаціях спеціальної уваги.

Водночас, народному мистецтву належить особливе місце серед усіх засобів розвитку цієї сутнісної системної інтегративної якості студентів професійно-педагогічних навчальних закладів, адже воно формує її у національній своєрідності, оскільки якою б унікальною і неповторною ні була людина, вона завжди є сином чи донькою свого народу, репрезентує собою певну культуру. Тому способом буття індивідуальності в національній культурі, можна, з нашого погляду, розглядати етно-культурну ідентифікацію.

Завдяки здатності творів народного мистецтва містити в собі архетипи, генетичні коди, які визначають сутність і зміст національного світогляду, національного характеру і ментальності народу воно може виступати *детермінантою* етнічної й соціокультурної ідентифікації майбутнього педагога ПТНЗ.

У процесі залучення студентів до різних форм навчальної і виховної діяльності засобами народного мистецтва спрацьовує психологічний механізм ідентифікації їх із з національним виховним та педагогічним ідеалом, втіленим у мистецькому творі, внаслідок чого в них формується національний характер, свідомість та самосвідомість. Накладаючись на індивідуально-психологічні властивості особистості майбутнього педагога ПТНЗ, вони набувають яскравого індивідуального забарвлення й утворюють особливий тип його індивідуальності, який (у межах певної типології) можна назвати національним. А оскільки індивідуальність педагога є найвищим виявом його педагогічного мистецтва, то, природно, останнє також матиме національну спрямованість, що виявлятиметься в національному забарвленні індивідуального стилю його педагогічної діяльності, її орієнтації на національні цінності, підпорядкуванні її національним інтересам, в особливостях її мотивації, її національному змісті, наданні переваги формам навчальної та виховної роботи, найбільш відповідним етнокультурним особливостям свого народу тощо.

Для майбутніх педагогів професійних навчальних закладів означені особистісні характеристики набувають власної специфіки при розгляді їх у тісному зв'язку із їхніми професійними якостями.

Так, наприклад, прагнення студентів професійно-педагогічних закладів освіти до ствердження національної самобутності можна розглядати як передумову й дієвий чинник успішного професійного розвитку їхніх майбутніх учнів. Це відбудеться за умов, якщо педагоги ПТНЗ, виховуючи національну гордість в молодого покоління робітників, зорієнтовуватимуть їх:

- на високу якість виконання роботи – як на відстоювання національного престижу України, бажання протиставити імпортним товарам товари власного виробництва, що не поступаються їм за усіма параметрами;
- на дотримання національних традицій у дизайні виробленої продукції – як на піднесення статусу і пропаганду української культури у світі;
- на укладання міцних, взаємовигідних угод із діловими партнерами в Україні – як на підтримку вітчизняного виробника тощо.

В українському народному мистецтві щедро представлені усі існуючі мистецькі різновиди. Кожен з них утворився як природна потреба особистості висловити свої емоції й переживання за допомогою виразної інтонації, лінії, танцювального руху, гострого, влучного слова тощо. Це вираження не регламентувалося каноном і не обмежувало фантазії й творчої уяви народного митця, воно забезпечувало йому максимальну свободу й перетворювало процес мистецької творчості на самовияв його творчої індивідуальності.

Важливе місце у розвитку цієї інтегративної якості в майбутнього педагога професійної школи належить **народній пісні**, оскільки “вона виявляє саму душу народніх мас ... і впливає на емоції людини безпосередньо, тим часом, коли всі інші види мистецтв діють на почування посередньо через думки і уявлення”<sup>1</sup>. Через народну пісню “душа безпосередньо розмовляє з душею”, і тим самим вона підтримує “свідомість національної єдності українського народу, любов до батьківщини і пошану до себе”<sup>2</sup>. Саме тому в пісні, на переконання Г. Ващенка, найяскравіше відбивається національний ідеал людини, на який має орієнтуватися у своїй навчально-виховній роботі та професійному саморозвитку майбутній педагог ПТНЗ.

---

<sup>1</sup> Ващенко Г. Виховний ідеал: Підручник для виховників, учителів і українських родин. – Брюссель: Вид-во Центральної Управи Спільки Української Молоді, 1976. – 191 с. С. 119-120.

<sup>2</sup> Там само. – С. 120.

У народній пісні закладені емоційно-змістові коди, які, розвиваючись і збагачуючись упродовж історії, утворили “національний музичний генотип” як сукупність спадкових музичних структур і засобів, що поколіннями передавалися в народі, формуючи його неповторну ментальність і національний характер.

Залучаючись до культури свого народу через пісню, людина від колиски засвоює “ірраціональну” інформацію, закладену в мелодико-інтонаційних зворотах, поспівочних ритмоформулах, стилістиці національної музичної мови, які у концентрованому вигляді містять національний духовний досвід і є музичними виразниками національної сутності та ідеалів даного народу. Ця отримана інформація у стислому, ущільненому вигляді кодується у мозку в особливих системах нейронів, відкладається у довготривалій пам’яті людини, а потім постійно відтворюється упродовж її життя<sup>1</sup>. Тому такою цінною є фольклорна інформація, закладена в українській народній пісні, і тому вона є одним з найважливіших і найефективніших засобів національного виховання, народної педагогіки, фундаментальною основою формування національного ідеалу.

Торкаючись емоцій і почуттів людини, пісня викликає емпатійне переживання реальності й суб’єктивної вірогідності її змісту. Сильно збуджуючи нервову систему слухача, вона навіть впливає на функціонування різних систем його організму: зростання серцевої активності, діяльність залоз внутрішньої секреції, посилення згортання крові, гальмування роботи органів травлення, порушення регулярності у темпі й амплітуді дихання тощо. Крім того, у процесі сприймання пісенних творів відбуваються довільні й неусвідомлені зміни голосового апарату людини: стискання, розтулення, вібрація голосових зв’язок відповідно до частоти звуків пісні. Таким чином виникає процес “внутрішнього інтонування”, тобто рефлексивного, мимовільного, неусвідомленого співінтонування слухача з твором, що звучить. У музичній психології він отримав назву перцептивної вокалізації.

Даний процес науковці розглядають як різновид нервово-м’язової активності людини, породженої музикою. З погляду психологічного механізму здійснення перцептивна вокалізація є посиленою (і водночас спрощеною) формою моторного компонента сприймання: звучання музики стимулює м’язову “вокальну” реакцію

---

<sup>1</sup> Науменко Г.М. Фольклорная азбука / Г.М. Науменко. – М.: Академия, 1996. – 148 с. С.16.

слухача і певною мірою відбивається в ній. При цьому вібрація музичних звуків співпадає з м'язовою реакцією слухача не лише за структурою сигналів, але й за їх динамічною характеристикою. Таким чином, формується “візерунок м'язових знаків”, які специфічно пов'язані зі слуховими враженнями і виконують роль своєрідного каталізатора слухових реакцій”<sup>1</sup>.

Перцептивна вокалізація є невід'ємною складовою процесу музичної перцепції як такого. Водночас, слід зазначити, що співтворча активність найбільшою мірою виявляється у процесі сприймання слухачем саме пісенних (вокально-хорових) творів, оскільки рефлексорному м'язовому відтворенню найлегше піддається вокальна мелодія, або ж побудова з пісенним викладом музичної думки.

Зазначена властивість зумовлює визначальну характеристику співу як наймасовішого і найдемократичнішого виду музичного мистецтва, у якому найбільшою мірою порівняно з іншими його різновидами потребується і досягається співтворчість. Завдяки цим своїм особливостям спів виступає основою системи музично-естетичного виховання особистості, її художньо-творчого розвитку та формування її ідеалів. “Інтерес до музики починається, як правило, зі співів, а любов до пісні найкраще виявляється і виховується в її виконанні”<sup>2</sup>.

Проте, процеси виконання і сприймання музичних творів, на думку психологів, перебувають між собою у тісному генетичному й функціональному взаємозв'язку, зумовленому перцептивною вокалізацією. З одного боку, остання є генетичною похідною від співу і наспівування як внутрішнє вокально-м'язове озвучення мелодії у ході музичної перцепції, з іншого – спів і наспівування функціонально, на рівні фізіологічних процесів і рефлексів, пов'язані із внутрішньою перцептивною вокалізацією.

Здійснюючи експериментальне дослідження механізму мимовільної співтворчої активності, О.Костюк встановив існування глибинних зв'язків між руховим компонентом музичної перцепції, художніми характеристиками музичних творів та індивідуально-психологічними особливостями й рівнем музично-естетичного розвитку людини.

---

<sup>1</sup> *Льїна Г.О.* Розвиток музичних уявлень дітей дошкільного віку. – К.: Рад. Школа. – 1958. – 283 с. С.86.

<sup>2</sup> *Костюк О.Г.* Сприймання музики і художня культура слухача:[монографія] – К.: Наукова думка. – 1965. – 190 с. С. 87– 88.



На основі виявлення великої кількості аналогій між вокальною моторикою, перцептивною та аналітичною музичною діяльністю слухача він дійшов висновку, що моторна реакція завжди існує у єдності з емоційно-естетичним відгуком і створенням суб'єктивного образу в уяві сприймаючого<sup>1</sup>. Під час музичної перцепції подразнення слухового аналізатора викликає в людини водночас і мимовільні м'язові реакції, у яких специфічно втілюється усвідомлення та оцінювання нею емоційно-образного змісту пісні. Причому, чим більше подобається слухачеві мелодія, тим яскравіше виявляється в нього моторна реакція. Цьому значною мірою сприяє також ритм музичного твору.

Найбільш яскраво це виявляється у ході сприймання запальних танцювальних пісень, під час слухання яких “ноги самі ведуть у танок” і слухачеві “не встояти на місці”: “... Як тільки озвалися перші звуки скрипки та гучні закличні удари барабана, ... певно, не знайдеться в гурті жодної людини, яка б віднеслася байдуже до танцю. Одне стоїть, усміхаючись, хитає у такт головою то направо, то наліво, друге поводить плечима, третє плесне у долоні, тупне ногою об землю, переступить з ноги на ногу, інше зведеться на пальці та ненароком вдарить по плечу сусіда – і все те у такт музики. ... співак чи музика ... може захопити всіх так, що кожного потягне в танець”<sup>2</sup>.

На перших етапах сприймання слухач знаходиться під неусвідомленим емоційним впливом народнопісенного твору. Це – так звана “дія-афект” (Л. Виготський). Наступні етапи сприймання характеризуються актуалізацією не лише емоційної, але й інтелектуальної сфери особистості, виробленням в неї оцінно-ціннісного ставлення до народної пісні. Зовнішньо це виявляється у свідомій дії, спрямованій на розкриття емоційно-образного змісту пісенної мініатюри: сюжету, художніх образів, настрою і т. ін.

Особливістю музичної перцепції є те, що в її ході слухач мимовільно ідентифікує себе з героями народнопісенних творів, переймаючи їх настрій (у психології цей процес називається “емоційна децентрація”). Означений фактор зумовлює можливість використання народної пісні у процесі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання як

---

<sup>1</sup> Костюк О.Г. Сприймання музики і художня культура слухача: [монографія] – К.: Наукова думка. – 1965. – 190 с. С. 87-88.

<sup>2</sup> Верховинець В.М. Теорія українського народного танцю. – 5-те вид. – К.: Музична Україна, 1990. – 152 с. С. 8-14.

ефективного сугестопедійного засобу, який природно й непомітно для студентів торкається найпотаємніших струн їхньої душі й справляє сильний емоційний вплив, збуджуючи яскраві емоційні переживання та естетичні почуття, які створюють основу для формування і розвитку в них особистісних та професійних якостей, що характеризують різні рівні їхньої творчої індивідуальності.

На нинішньому етапі освітнього поступу нашої держави українська народна пісня стає міцним кордоном, який оберігає й зберігає духовність нашого народу від масованого негативного впливу сучасної маскультури, від музики, що руйнує фізичне і психічне здоров'я молодого покоління українців, вторгаючись у їхню підсвідомість і завдаючи їм психічних травм. Тому педагогічна громадськість мусить нині усвідомити аксіологічне і психотерапевтичне значення української народної пісні як фундаментальної основи збереження національного генотипу, надійного і перевіреного часом засобу формування ідеалу українця: і загальнонаціонального, й ідеалу професіонала, й ідеалу педагога, здатного до виховання такого професіонала.

У професійно-педагогічній діяльності педагога професійної школи найбільш застосовуваними серед різновидів народного мистецтва є **образотворче, декоративно-ужиткове мистецтво** та пов'язані з ним **художні промисли і ремесла**.

*Образотворче* народне мистецтво, або *малярство*, є тематично близьким з усною народною творчістю та народною піснею. Йому притаманний наївний декоративно-орнаментальний спосіб художнього мислення і спрямованість на відображення картин народного побуту та історії, оточуючої природи, особливо квітів.

Народний малюнок темперою, а згодом й олією на полотні, народні картини, ікони, козацькі, сімейні, епітафіальні, вотивні та ктиторські портрети; живопис на склі тощо вирізняються яскравою індивідуальністю і „не мають собі аналогій”<sup>1</sup>. Їм притаманний індивідуальний стиль і неповторна творча манера, яскравий колорит, площинність зображення, багата декоративність при мінімальності зображальних засобів.

*Декоративно-ужиткове мистецтво* є широкою галуззю мистецтва, що „художньо-естетично формує матеріальне середовище,

---

<sup>1</sup> Свенціцька В.І. Вступ // Українське народне малярство XIII-XX століть: Світ очима нар. митців: альбом / авт.-упоряд. В.І. Свенціцька, В.П. Откович. – К.: Мистецтво, 1991. – 304 с. С. 8-27. С. 22.

створене людиною”<sup>1</sup> й охоплює такі різновиди, як: „малювання голкою”, або вишивку<sup>2</sup>, художнє ткацтво, килимарство, різьбярство, виточування, гончарство, художній розпис, лозоплетіння та ін. Одні з видів цього мистецтва виникли на зорі цивілізації (обробка кістки й каменю, кераміка, плетіння), інші порівняно нещодавно (мереживо, гобелен, вироби з бісеру, витинанки з паперу)<sup>3</sup>.

Німецький мистецтвознавець Г. Земпер об’єднує ці різновиди декоративно-ужиткового мистецтва у чотири групи: текстильну, керамічну, тектонічну (обробка дерева) й стереотомічну (обробка каменю)<sup>4</sup>. Національна морфологія декоративно-ужиткового мистецтва ґрунтується на різних принципах класифікації: *за матеріалом* – камінь, дерево, метал, скло та ін.; *за технологічними особливостями* – ткацтво, вишивка, плетіння, в’язання, розпис тощо; *за функціональними ознаками* – меблі, посуд, прикраси, одяг, іграшки<sup>3</sup>.

У цьому виді мистецтва, за результатами дослідження Є. Антоновича, Р. Захарчук-Чугай та М. Станкевич, застосовується близько 20 матеріалів та ще більше різновидів; існує понад 100 технік і технологій художньої обробки. Це зумовило висновок вчених, що воно є найбільшою й набагатшою галуззю художньої творчості<sup>4</sup>.

Аналіз міри співвідношення утилітарних та декоративно-виражальних якостей творів декоративно-ужиткового мистецтва дозволило Є. Антоновичу, Р. Захарчук-Чугай та М. Станкевич класифікувати їх за галузями:

- *прикладні види мистецтва*, спрямовані на створення ужиткових творів об’ємно-просторової форми, виготовлених з переважно твердих і тривких матеріалів, у яких доцільність і виразність конструкції поєднані з декором (дерево, камінь, кістка і ріг; кераміка, скло, метал; шкіра, лоза, рогоза, солома, тканина, вовна). Їх обробляють технікою різьблення, точення; лиття, формування, виточування, плетіння та ін.;

---

<sup>1</sup> Антонович Є.А., Захарчук-Чугай Р.В., Станкевич М.Є. Декоративно-прикладне мистецтво: [навч. посіб.] /Є.А. Антонович, Р.В. Захарчук-Чугай, М.Є. Станкович. – Львів: Світ, 1993. – 272 с. С. 17.

<sup>2</sup> Свенціцька В.І. Вступ // Українське народне малярство XIII-XX століть: Світ очима нар. митців: альбом / авт.-упоряд. В.І. Свенціцька, В.П. Откович. – К.: Мистецтво, 1991. – 304 с. С. 8-27. С. 11.

<sup>3</sup> Антонович Є.А., Захарчук-Чугай Р.В., Станкевич М.Є. Декоративно-прикладне мистецтво: [навч. посіб.] / Є.А. Антонович, Р.В. Захарчук-Чугай, М.Є. Станкович. – Львів: Світ, 1993. – 272 с. С.25.

<sup>4</sup> Земпер Г. Практическая эстетика /Г. Земпер. – М., 1970. – С. 111.

<sup>3</sup> Антонович Є.А., Захарчук-Чугай Р.В., Станкевич М.Є. Декоративно-прикладне мистецтво: [навч. посіб.] / Є.А. Антонович, Р.В. Захарчук-Чугай, М.Є. Станкович. – Львів: Світ, 1993. – 272 с. С. 25.

<sup>4</sup> Там само. – С. 26.

- *декоративно-прикладні види мистецтва* – призначені для виготовлення творів, у яких урівноважуються утилітарні та художньо-естетичні функції (художнє деревообробництво, художня обробка каменю, художня обробка кістки й рогу, художня кераміка, художнє скло, художній метал, художня обробка шкіри, художнє плетіння, художнє ткацтво, художня вишивка, художній розпис, художнє ковальство та ін.);
- *декоративні види мистецтва* – ті, в яких художні засади оздоблення переважають над утилітарними. Ці види поділяються, у свою чергу, на групи: *поліхромна* (ткацтво, килимарство, вишивка, батік, вибійка, бісер, писанкарство, емалі, розпис); *монохромна* (інкрустація, випалювання, чернь, гравіювання); *пластична* (різьблення, тиснення, пластика малих форм); *ажурно-силуетна* (кування і слюсарство, просічний метал, скань, мереживо, витинанки, ажурно-силуетна пластика)<sup>1</sup>.

Наведена класифікація свідчить про близькість декоративно-ужиткового мистецтва з *художнім ремеслом* як дрібним ручним створенням виробів для домашніх потреб, на замовлення чи для ринку при відсутності внутрішньовиробничого поділу праці<sup>2</sup>.

Знання з народного та декоративно-ужиткового мистецтва, досконале володіння певним художнім ремеслом набуває для педагога ПТНЗ (а особливо професійно-художнього закладу освіти) визначального значення, оскільки вони дозволяють йому на високому якісному рівні здійснювати професійну підготовки своїх учнів.

Приділяючи особливу увагу народним художнім промислам у професійно-педагогічній діяльності, педагог професійного навчання зможе ознайомити їх із видатними школами народного мистецтва, розглянути їх як культурно-виробничі осередки, творчі спільноти, в яких на основі збереження традиції й наступності, формуються нові покоління народних „мистців”, яким передаються навички майстерності, професійні прийоми й художні секрети.

Розкриваючи значення сукупності цих традицій для формування художньої народної культури краю, підтримання високого професіоналізму народного мистецтва, розвитку художніх промислів та ремесел, педагог природно підведе вихованців до усвідомлення

<sup>1</sup> Антонович Є.А., Захарчук-Чугай Р.В., Станкевич М.Є. Декоративно-прикладне мистецтво: [навч. посіб.] / Є.А. Антонович, Р.В. Захарчук-Чугай, М.Є. Станкович. – Львів: Світ, 1993. – 272 с. С. 26-27.

<sup>2</sup> Там само. – С. 18.

того, що головною особою в художньому промислі є народний майстер, унікальна творча особистість, духовно пов'язана зі своїм народом, культурою, природою краю, носій традицій та колективного досвіду, який він розвиває, привносячи свою неповторну творчу індивідуальність. Саме майстер передає своїм учням художні навички, техніку й технологію створення виробів народного мистецтва, методи роботи, народні мотиви тощо. Його роботу здавна характеризував лаконізм виражальних засобів, відточеність прийомів виконання, економність, відчуття матеріалу, знання його виразних можливостей.

Поняття „майстерність” у цьому контексті репрезентує наявність творчих здібностей та вміння привільно організувати роботу, дотримуючись певної послідовності створення художньої речі: задум, розробка технології, виготовлення у матеріалі, оздоблення, оцінка виробу. Творчі здібності майстра багато в чому визначаються вмінням варіювати та імпровізувати у межах традиції ремісничої чи мистецької народної школи. Важливе значення при цьому мають знання властивостей матеріалів, що обробляються, та високий рівень володіння інструментами, способами й технікою обробки.

Засвоєння майстерності відбувається на основі головних принципів народної творчості – повтору, варіації та імпровізації. Вони розглядаються як необхідна умова професійного й творчого розвитку учнів. Наприклад, вивчення розпису, як правило, відбувається наступним чином: спочатку майстер садовить навколо себе учнів й примушує їх суворо повторювати елементи орнаменту. Після їх засвоєння вони отримують можливість варіювати найбільш улюблені мотиви розпису. І лише на основі набутого досвіду переходять до імпровізації за мотивами розпису, створенню власних композицій. Якщо стадію повтору й варіації проходять усі обов'язково, то на рівні імпровізації дозволяється працювати лише найталановитішим учням, які виявляють власну творчу індивідуальність і високу майстерність, а у майбутньому зможуть стати справжніми митцями у своїй справі.

Оволодіння мистецтвом художньої обробки тканини, природних та інших матеріалів передбачає використання у процесі навчання традицій етнопедагогіки: взаємодії майстра й учня, наслідування й суворой підлеглості канону народного мистецтва з одночасною творчою свободою реалізації художнього задуму, *виховання красою*:

спостереження, милування, порівняння, відтворення, самостійного творчого виконання, імітації, індивідуального та колективного переживання тощо<sup>1</sup>.

У ході підготовки майбутніх педагогів художньо-професійних училищ принципово важливим є збереження зв'язку з народною мистецькою школою, художнім промислом, ремеслом. Тому в змісті професійного навчання доцільними є творчі завдання з проектування художнього середовища з використанням елементів дизайну, з опорою на стилістичні особливості у творах художників декоративно-ужиткового мистецтва. Ознайомлення з творчістю народних майстрів, мистців та художників у галузі художньої промисловості відкриває перед студентами величезний світ матеріальної та духовної культури своєї нації і тим самим формує їхню національно-культурну ідентичність і водночас – творчу індивідуальність.

Певні можливості у формуванні в майбутніх педагогів професійного навчання цієї інтегративної якості притаманні також **народному танцю**, який І. Моїсєєв назвав німою поезією, зримою піснею, що містить у собі частину народної душі, емоційним літописом народу, який самотужку і яскраво розповідає про історію почуттів та подій, ним пережитих. Невичерпна скарбниця народного танцю зберігає багато безцінних перлин. У них творча фантазія, образність народного мислення, виразність та пластичність форми, глибина почуттів.

Народний танець завжди слугував яскравим виявом творчої індивідуальності виконавців, адже у ньому вони танцювали для власного задоволення, „для себе”. Нерідко танець переростав у своєрідне змагання індивідуальностей, в якому учасники, намагаючись перетанцювати один одного, виконували найвибагливіші й найскладніші танцювальні фігури, мобілізуючи для цього усі свої творчі сили й фантазію. Таким був, наприклад, чоловічий танець „Козак, який виконувався запорожцями „на закладу”, тобто хто кого перетанцює. Розпочинався він найпростішими кроками і рухами, а закінчувався найдивовижнішими карколомними стрибками й вибриками, гопаками, гайдуками, тропками. Супроводжувався танець не лише грою музик, але й навперебій вигукуваними різноманітними примовками й приспівками, які мали розпалювати пристрасті й додавати охоти

---

<sup>1</sup> Сластѣнин В.А., Николаев В.А. Этнопедагогическая культура учителя // Магистр-S. – № 3. – 2000. – С. 3-11. С. 20-34.; С. 28.

танцюючим у їхньому запалі. Виконуючи „Козак”, танцівники не лише розважалися, але й набували бойового вишколу, розвивали якості, необхідні майбутньому воїнові<sup>1</sup>.

На основі цього танцю в Україні виникло таке мистецько-мілітарне явище як бойовий гопак, який становить собою синтез хореографічного, музичного, театрального та бойового мистецтва. Завдяки своїй естетиці та техніці двобою, об’єднаним навколо національної ідеї, цей танець набуває все більшої популярності серед сучасної молоді. Слугуючи вищій меті – самовдосконалення заради служіння своїй Батьківщині (яка відсутня у східних бойових мистецтвах), бойовий гопак виступає надзвичайно потужним засобом формування національної свідомості на національній єдності української молоді, виховання в неї якостей національного характеру та патріотизму.

Відмінність бойового гопака від східних мистецтв (наприклад, від карате) полягає в тому, що танцівник-боєць не відбиває й не блокує удари, а намагається уникнути їх, зміщуючись із бойової лінії. Жорсткі блоки (перепони) застосовуються в гопаку виключно для перехоплення ініціативи в двобої і обов’язково поєднані зі зміщенням. Крім того, на відміну від прямолінійного руху, популярного в карате, у бойовому гопаку більше використовуються бічні кроки, що дозволяють закручуватися довкола супротивника, уникаючи його випадів.

Організація секцій бойового гопака у професійно-педагогічних закладах освіти або хоча б ознайомлення з його елементами на заняттях з фізкультури буде слугувати національно-культурній ідентифікації майбутніх педагогів професійної школи, яку ми розглядаємо як форму існування індивідуальності у національній культурі.

Залучаючись до вивчення історії, культури і мистецтва свого народу у секції бойового гопака, студентська молодь обов’язково бере участь у **театралізованих народних діях**, присвячених святам народного календаря: святі Покрови, різдвяних святах (Калита, колядки, щедрівки, водіння Кози, вертепні вистави тощо), Масляній, русальному тижні, купальських святах та ін. Розігрування цих народних вистав також надає простору для розвитку творчої

---

<sup>1</sup> *Нариси до історії українського народного танцю*: Практичний матеріал для вчителів загальноосвітніх шкіл, шкіл нового типу та керівників гуртків позашкільних закладів / укл. В.К. Купленик. – К.: ІЗМН, 1997. – 64 с.

індивідуальності студентів, адже при незмінній канві сюжету вони як актори можуть довільно змінювати текст своєї ролі, імпровізувати, залучаючи до активної участі у дійстві глядачів. Особливо ці якості вимагаються від „берези” – отамана, який водить гурт артистів, а тому, як правило, ним обирають студента з найбільш яскравою творчою індивідуальністю.

Значні можливості у розвитку цієї якості в майбутніх педагогів професійного навчання притаманні *усній народній творчості*, передусім, *казкам*, які дозволяють кожному з них „вийти” своїм індивідуальним шляхом за межі звичайного життя, залучитися до чарівного світу почуттів і переживань, ідентифікувати себе з певним персонажем і таким чином подивитися на себе ніби зі сторони. Казковий образ звертається водночас до свідомості й підсвідомості, архетипів, тому казки здійснюють глибинний вплив і викликають інтенсивну емоційну реакцію в студентів.

Привабливість для них народної казки можна пояснити тим, що: 1) у ній відсутні прямі повчання, моралізаторство; 2) події казки будуються на основі причинно-наслідкового зв'язку, природно і логічно впливають одна з одною; 3) через образи казки відбувається знайомство студентів з досвідом багатьох поколінь, адже у казкових сюжетах зустрічаються ситуації і проблеми, які переживає кожна людина (відділення від батьків, життєвий вибір, взаємодопомога, кохання, боротьба добра і зла, залучення до праці, вибір професії тощо); 4) опрацьовуючи казку, студент на підсвідомому рівні усвідомлює, що випробування сприяють його особистісному зростанню; 5) у процесі роботи з казкою відбувається емоційна децентрація та ідентифікація студента з її героєм, завдяки чому він „примірює” на себе його індивідуальні якості, водночас оцінюючи їх; 6) цікавий сюжет, наповнений загадками, чарами, неочікуваними перетвореннями героїв, забезпечує активне сприйняття і засвоєння інформації.

Зважаючи на активно позитивне ставлення студентів до роботи з народною казкою, її можна принагідно використовувати на заняттях з психолого-педагогічних дисциплін, наприклад, здійснювати аналіз психологічного й педагогічного змісту казок („Ріпка”<sup>1</sup>, „Курочка Ряба”, „Рукавичка” тощо). У цьому процесі кожен студент репрезентує своє індивідуальне бачення змісту й подій казки і в

---

<sup>1</sup> Климов Е.А. Основы психологии. Практикум: учеб. пособие / Е.А. Климов. – М.: ЮНИТИ, 1999. – 175 с.



процесі обміну цими розуміннями найбільш яскраво виявляється їхня творча індивідуальність.

Отже, народне мистецтво розглядається в нашому дослідженні як фактор, засіб та важливий компонент змісту професійної підготовки майбутнього педагога ПТНЗ, який забезпечує розвиток його творчої індивідуальності й характеризує міру засвоєння ним традиційної педагогічної культури народу, розуміння виховної сутності його цінностей та педагогічно доцільного їх використання у сучасній практиці навчання і виховання майбутніх кваліфікованих робітників та молодших спеціалістів. У цьому процесі відбувається становлення студентів професійно-педагогічних навчальних закладів як провідників ідей національної української професійної школи, носіїв національної професійно-педагогічної культури, на формування якої здійснює великий вплив народне мистецтво (вміщені в ньому ідеї, поняття, принципи народної педагогіки)<sup>1</sup>.

Кожне мистецтво, згідно з думкою Ф. Прокоповича, має займати гідне місце у громадянському житті і бути корисним<sup>2</sup>. Тому, як справедливо зазначив Л. Курбас, справжній фахівець не повинен нехтувати жодним із мистецтв і має максимально використовувати їх можливості для цілісного сприйняття себе й навколишнього світу: „Елементи всіх мистецтв завжди і всюди одні й ті ж самі. І кожне мистецтво вміщує в собі в усій повноті решту. Музика – як ритм, мелодія і звук; живопис – як гармонія лінії і кольору; скульптура – як почуття співрозмірності; танець – як голос вічного руху душі; поезія як музика відчужень”<sup>3</sup>.

Водночас, використовуючи мистецтво як засіб розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання, слід враховувати специфіку впливу кожного з його різновидів на цей процес. Зокрема, у театральному мистецтві ця особливість виявляється у залежності його впливу від соціального й художнього досвіду людини, її здатності співвідносити естетичні оцінки і враження з конкретними реаліями, духовною атмосферою сьогодення. При використанні в якості педагогічного засобу розвитку творчої індивідуальності музичного мистецтва слід враховувати, що у цьому процесі значну роль відіграє суперечність між потенційною

---

<sup>1</sup> Сластѣнин В.А., Николаев В.А. Этнопедагогическая культура учителя // Магистр-S. – № 3. – 2000. – С. 3-11. С. 20-34. С. 25.

<sup>2</sup> Прокопович Ф. Філософські твори. – Т.1. Про риторичне мистецтво. – К.: Наукова думка, 1979. – 511 с. С106.

<sup>3</sup> Лесь Курбас: Спогади сучасників /за ред. В.С. Василька. – К.: Мистецтво, 1969. – 369 с. С. 365.

цінністю та актуальною значущістю музичного мистецтва для слухачів. Ефективність застосування образотворчого мистецтва у процесі розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів ПТНЗ зумовлюється не кількістю відвіданих ними виставок і не мистецтвознавчими знаннями як інтелектуальною сукупністю поглядів, критичних оцінок і суджень з приводу побачених картин і скульптур, а ступенем емоційної чутливості студентів, їхньою здатністю проникнути до світу художніх образів, побачити і зрозуміти їх мистецьку сутність.

Незважаючи на те, що професійна діяльність майбутнього педагога ПТНЗ найбільш тісно пов'язана з народним та декоративно-ужитковим мистецтвом, ми не зупинялися у своєму дослідженні на аналізі лише їх форм і жанрів, оскільки в контексті професійної (передусім, фахової) підготовки студентів професійно-педагогічних, професійно-технічних та професійно-художніх навчальних закладів він досить повно здійснений В. Радкевич<sup>1</sup>. Тому нашою метою було розглянути можливості застосування усіх різновидів мистецтва на заняттях з психолого-педагогічних дисциплін у професійно-педагогічних навчальних закладах, щоб якнайповніше використати закладені в них специфічні можливості для формування творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи. Результати педагогічної діагностики та експериментальної перевірки ефективності цього впливу викладені нами у IV розділі монографії.

### **3.5. Педагогіка мистецтва як теоретична основа розвитку творчої індивідуальності**

Проголошення гуманізації в якості провідного принципу сучасної педагогічної освіти з усією очевидністю вимагає перебудови цієї галузі на якісно нових методологічних засадах, відповідних

---

<sup>1</sup> Радкевич В.О. Концепція професійно-художньої освіти // Професійно-технічна освіта. – С. 43-47.; Радкевич В.О., Пащенко Г.М. Технологія вишивки: підручник / В.О. Радкевич, Г.М. Пащенко; за ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Вища шк., 1997. – 303 с.; Радкевич В.О. Обґрунтування моделей професійного навчання фахівців художнього профілю в закладах профтехосвіти України / В.О. Радкевич // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб. наук. праць / за ред. І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало. – К., 2003. – С. 177-189.; Радкевич В.О. Гуманістичні аспекти професійного навчання фахівців художнього профілю / В.О. Радкевич // Філософія педагогічної майстерності: зб. наук. праць / Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського / редкол.: Н.Г. Ничкало (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ „Вінниця”, 2008. – С.231-238.

науково-мистецькій освітній парадигмі й спроможних забезпечити реалізацію культуротворчої й людинотворчої місії освіти. У зв'язку з цим увага вчених все частіше звертається до мистецтва, в якому вони вбачають не лише „самосвідомість культури”<sup>1</sup>, але й важливий педагогічний резерв, спроможний значно підвищити ефективність формування та розвитку особистості.

Розуміючи величезне значення мистецтва в житті людини, академік І. Зязюн наголошує на необхідності залучення до нього дитини з якомога більш раннього віку. Адже саме в цей період мистецтво програмує, на його думку, її підсвідомість на вияв себе через почуття. І якщо не упустити цього часу, то в усі наступні роки життя в людини збережеться прагнення до естетично піднесеного. Особистість же, яка не пройшла школу мистецтва, ніколи, на переконання І. Зязюна, не стане людиною у розумінні її гуманістичності й не відчуватиме себе реалізованою у житті.

Посилення уваги працівників різних галузей освіти до соціокультурного й педагогічного потенціалу мистецтва спричинює їхні наукові пошуки щодо визначення його сутності, педагогічних функцій та значення у формуванні особистості й становленні її індивідуальності. При цьому одні з науковців-педагогів вважають його *засобом* навчання, виховання та розвитку людини упродовж її життя, інші, наголошуючи на обмеженості такого розгляду, називають його *чинником* гуманізації освіти, *компонентом* її змісту, *фактором* розвитку особистості, *детермінантою* її етнічної та культурної ідентифікації, *елементом* соціокультурного середовища тощо. Оскільки жодне з цих тлумачень не може повною мірою розкрити усіх педагогічних можливостей мистецтва, адже висвітлює лише один з аспектів його функціонування в освіті, то найбільш доцільним було б, на нашу думку, об'єднати їх у загальному понятті “*педагогіка мистецтва*”, яке б давало визначення останньої як *сфери наукової діяльності людини щодо вироблення й теоретичної систематизації науково-педагогічних знань про використання педагогічного потенціалу мистецтва у формуванні особистості та розвитку її індивідуальності*, а також адекватно описувало *практичну мистецько-педагогічну діяльність, спрямовану на досягнення цього знання та організацію навчально-виховної роботи в різних закладах освіти засобами мистецтва*.

---

<sup>1</sup> Каган М.С. Философия культуры /М.С. Каган. – СПб., 1996. – С. 132-134.

На доцільності виокремлення педагогіки мистецтва у самостійну галузь наголошувала О. Рудницька: „Зважаючи на особливу роль мистецтва у розвитку здатності людини до широких творчих узагальнень почуттів і думок, можна стверджувати про необхідність виокремлення нової галузі педагогічних знань та введення до наукового обігу відповідного поняття – „педагогіка мистецтва”, якій „притаманні специфічні засоби реалізації цілей навчання й виховання в їх сучасній гуманітарній парадигмі”<sup>1</sup>.

Вчений точно і ємно сформулювала наукову новизну педагогіки мистецтва, яка в її розумінні, полягає у зміні цією галуззю акцентів у співвідношенні компонентів традиційних для освіти діалогічних пар, з наданням пріоритетності емоційно-почуттєвому розвитку особистості в його взаємозв’язку із розумовим; суб’єктивному чиннику осягнення художнього смислу поряд із засвоєнням об’єктивної інформації про мистецтво, світ, явище тощо; підсвідомим процесам „осяяння” на тлі усвідомлення образного змісту мистецького твору”; задоволенню духовних потреб особистості перед прагматичними. Означені співвідношення підкреслюють, на думку О. Рудницької, необхідність формування власного „Я” суб’єкта навчального процесу, його самостійної позиції, що дає підстави розглядати мистецьку освіту як можливу модель гуманізації освітнього процесу в цілому<sup>2</sup>.

Водночас, як свідчить аналіз наукових праць вченої-фундатора теорії мистецької освіти в Україні, поняття „педагогіка мистецтва” нерідко ототожнюється нею з поняттям „мистецька педагогіка”. На підтвердження цьому можна навести хоча б назву її навчального посібника *„Педагогіка: загальна та мистецька”*, а також активно вживаний в роботах вченої термін „педагогіка мистецтва”, що визначається нею як *„самостійна галузь педагогічних знань, яка характеризується особливостями методології, закономірностей, принципів, дидактичних засобів, зумовлених природою художньої творчості”*<sup>3</sup> і водночас як *„структурний компонент професійної педагогіки*, що охоплює питання змісту, методології, теорії та методики викладання різновидів мистецтва і використання їх як

---

<sup>1</sup> Рудницька О.П. Педагогіка мистецтва: пошуки і перспективи //Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник. – Київ; Ченстохова. – 2000. – Вип. II. – С. 233-245. С. 233-234.

<sup>2</sup> Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. / О.П. Рудницька – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с. С. 29.

<sup>3</sup> Там само. – С. 8.

засобу художньо-естетичного розвитку та формування поліхудожньої свідомості особистості”<sup>1</sup>.

Співставляючи ці два визначення, можна помітити, що поняття „педагогіка мистецтва” розглядається О. Рудницькою водночас у двох контекстах (загальної та професійної педагогіки) і зосереджує в собі художньо-естетичний аспект впливу мистецтва на розвиток особистості, опускаючи інші аспекти її розвитку (моральний, фізичний, професійний тощо).

Більш широко й диференційовано, на нашу думку, визначає сутність мистецької педагогіки та педагогіки мистецтва М. Лещенко, у наукових працях якої зустрічаються в різних контекстах поняття „*мистецька педагогіка*”<sup>2</sup> та „*педагогіка виховання мистецтвом*”<sup>3</sup>, які розуміються вченою в цілому як закони та мистецькі педагогічні технології створення потужного пізнавально-активного поля естетичного потенціалу<sup>4</sup>, „світу добрих почуттів та духовної досконалості”<sup>5</sup>.

Грунтовні дослідження щодо визначення сутності мистецької педагогіки та педагогіки мистецтва здійснили польські вчені, які, за результатами компаративного аналізу, проведеного Г. Ніколаї, використовують в якості аналогів до означених понять поняття „*педагогіка культури*” (С. Гессен, Б. Наврочинський, К. Сосницький), „*освіта через мистецтво*” (А. Мужин), „*виховання через мистецтво*” (С. Шуман, Б. Суходольський), „*виховання для мистецтва*” (І. Войнар)<sup>6</sup>.

Зокрема, прибічники *педагогіки культури* розуміють її як формування вільної автономної особистості шляхом переживання і засвоєння нею культурних цінностей<sup>7</sup>.

*Освіта через мистецтво* тлумачиться А. Мужиним як творча мистецька едукація, що стимулює творчий розвиток особистості, відкриває їй найефективніший шлях до самореалізації й тим самим

---

<sup>1</sup> Рудницька О.П. Педагогіка мистецтва: пошуки і перспективи // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник. – Вип. II. – Київ; Ченстохова. – 2000. – С. 233-245.

<sup>2</sup> Лещенко М.П. Естетичне поле педагогічної концепції В.О. Сухомлинського // Теорія і практика сучасного естетичного виховання у контексті педагогічної спадщини Василя Сухомлинського: зб. наук. праць. – Полтава, 1998. – 352 с. С. 18.

<sup>3</sup> Лещенко М.П. Зарубіжні технології підготовки вчителів до естетичного виховання. – К., 1995. – 174 с.

<sup>4</sup> Лещенко М.П. Щастя дитини – єдине щастя на землі: До проблеми педагогічної майстерності. – К.: АСМІ, 2003. – Ч. I. – 304 с. С. 3.

<sup>5</sup> Лещенко М.П. Естетичне поле педагогічної концепції В.О. Сухомлинського // Теорія і практика сучасного естетичного виховання у контексті педагогічної спадщини Василя Сухомлинського: зб. наук. праць. – Полтава, 1998. – 352 с. С. 18.

<sup>6</sup> Ніколаї Г.Ю. Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність: монографія. – Сум ДПУ ім. А.С.Макаренка. – Суми, 2007. – 396 с.

<sup>7</sup> Там само. – С. 111-113.

збагачує та динамізує культуру<sup>1</sup>. Таке бачення багато в чому збігається з підходом російського вченого-педагога Б.Неменського, який зазначає, що треба вчити не мистецтву, а мистецтвом<sup>2</sup>.

*Виховання для мистецтва та виховання через мистецтво* розглядаються І. Войнар як дві взаємозалежні сторони естетичного виховання, з яких перша стосується формування естетичної культури особистості, підготовки її до участі в художній діяльності, а інша – „поглиблення інтелектуальних, моральних і соціальних складових інтегральної людської особистості” завдяки залученню її до спілкування з творами мистецтва та аматорської художньої діяльності, стимуляції її експресії й креативності мистецькими засобами з метою „визволення внутрішніх сил людської особи, придушених чи зовсім знищених зовнішнім світом та однобічністю освітніх процесів”<sup>3</sup> (Б. Неменський називає цей процес „вихованням мистецтвом”).

Виховання через мистецтво уможливорюється, на переконання польських вчених-педагогів на основі “виховання через переживання”, формування в особистості засобами мистецтва здатності до самопізнання, досягнення та творчого освоєння нею оточуючого світу, розвитку її “емоційної вразливості” й “художньої експресії”<sup>4</sup>.

Вважаючи виокремлення І. Войнар понять „виховання для мистецтва” та „виховання через мистецтво” за значущий крок у розвитку наукової мистецько-педагогічної рефлексії, зауважимо, що поняття „виховання через мистецтво” не може, на нашу думку, повною мірою виступати аналогом до поняття „педагогіка мистецтва”, оскільки воно є більш вузьким за своїм змістом (подібно до того, як і поняття „теорія виховання” є вузьчим від поняття „педагогіка”), а отже воно не в змозі охопити собою усього змісту педагогіки мистецтва. Тому вважаємо, що *виховання через мистецтво* доцільно розглядати як один із *аспектів* педагогіки мистецтва, нарівні з такими іншими її аспектами, як дидактика

---

<sup>1</sup> Там само. – С. 127.

<sup>2</sup> Неменский Б.М. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания: кн. для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1987. – 255 с.

<sup>3</sup> Цит. за: Ніколаї Г.Ю. Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність: монографія. – СумДПУ ім. А.С.Макаренка. – Суми, 2007. – 396 с. С. 144-145.

<sup>4</sup> Ніколаї Г.Ю. Теорія і практика художньо-естетичного виховання в Польщі // Мистецтво у розвитку особистості: монографія /за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с. С. 194-195.

мистецтва та художньої творчості, теорія та історія педагогіки мистецтва тощо.

Плюралістичність проаналізованих вище підходів до здійснення науковцями дефініцій функціонування мистецтва в освіті, на нашу думку, лише підкреслює потребу в науковому обґрунтуванні сутності й змісту поняття „педагогіки мистецтва”, оскільки науковий підхід до розгляду будь-якого явища потребує чіткості та однозначності його тлумачення на понятійно-термінологічному рівні. Адже невизначеність змісту поняття призводить до підміни його близьким, але не тотожним за змістом поняттям, що неадекватно відображає його сутність.

Розкриття змісту поняття „педагогіка мистецтва” набуває особливої важливості, на нашу думку, передусім, у зв’язку з тим, що поза мистецькою освітою значення мистецтва освітянами нині, фактично, не осмислюється. Зокрема, у професійній немистецькій освіті йому взагалі не приділяється уваги, оскільки воно не мислиться педагогами й науковцями як педагогічний засіб або компонент змісту освіти. І хоча в педагогічній освіті знайшли застосування ідеї театральної педагогіки, все ж мистецька педагогіка, а тим більше педагогіка мистецтва, у своїй цілісності педагогічними працівниками не розглядається. Найчастіше мистецтву надається статус лише засобу виховної роботи, внаслідок чого його педагогічні можливості не розкриваються повною мірою. А це не дозволяє сповна й науково обґрунтовано реалізувати потужний потенціал педагогіки мистецтва, конституювати її як самостійну педагогічну галузь.

Доцільність виокремлення педагогіки мистецтва у загальній структурі педагогіки, яка, за визначенням, є „сукупністю теоретичних і прикладних наук про навчання, виховання і розвиток особистості”<sup>1</sup>, вбачаємо в тому, що вона акцентує увагу на естетичних, культурологічних та аксіологічних засадах педагогіки і, сприяючи опочуттєвленню та естетизації педагогічної теорії й практики, спроможна надати їм творчого характеру та нового, творчого імпульсу розвитку. Тому ми переконані, що педагогіка мистецтва може стати важливою підвалиною людиноцентричної педагогіки, визначаючи орієнтири її розвитку на засадах гуманізації, естетизації, культуровідповідності, діалогічності й творчості. При цьому,

---

<sup>1</sup> Фіцула М.М. Педагогіка: навч. посібник. – Тернопіль: „Навчальна книга – Богдан”, 1997. – 192 с. С. 6.

повністю поділяючи думку М. Лещенко, наголошуємо, що вона має бути не мистецтвознавством, а *творчістю*<sup>1</sup>.

Говорячи про педагогіку мистецтва, дослідники зазвичай використовують це поняття як синонім до поняття „мистецька педагогіка” і розуміють його у значенні: 1) *педагогічного потенціалу* мистецтва (дидактичного, виховного, розвивального); 2) *сукупності наук* про використання цього потенціалу у навчально-виховному процесі закладів освіти різних типів і рівнів акредитації (дидактики мистецтва, теорії виховання мистецтвом, теорії формування та розвитку особистості засобами мистецтва); 3) *субдисципліни педагогіки* (подібно до педагогіки творчості (С. Сисоєва); педагогіки праці (Т.-В. Новацький), педагогіки культури (С. Гессен, Б. Наврочинський, К. Сосницький), педагогіки особистості (В. Рибалка), педагогіки індивідуальності (О. Гребенюк)); 4) *галузі професійної педагогіки* (подібно до військової, спортивної, інженерної педагогіки тощо); 5) *теоретичної і практичної мистецько-педагогічної діяльності*.

Проаналізувавши та узагальнивши існуючі в педагогічній науці визначення *мистецької педагогіки* та *педагогіки мистецтва*, ми дійшли висновку, що останні не є тотожними за своїм змістом і тому їх недоцільно вживати як синоніми. Отже, пропонуємо розрізняти поняття „*педагогіка мистецтва*” із поняттям „*мистецька педагогіка*”, співвідносячи перше із *педагогічною функцією мистецтва*, а друге – з *мистецькою освітою* (Схема 3.1.). Адже, виходячи зі співвідношення понять „*освіта*”, яке розуміється як „процес та результат засвоєння особистістю визначених суспільством рівнів культурної спадщини”<sup>2</sup>, та „*педагогіка*”, що визначається як „наука про освіту”<sup>3</sup>, вважаємо правомірним визначення мистецької педагогіки як науки про мистецьку освіту (*загальну й професійну*), а педагогіки мистецтва як науки про освіту засобами мистецтва.

У зв’язку з цим, *мистецьку педагогіку* визначаємо як: 1) *науку* про мистецьку освіту; 2) *теорію і практику естетичного виховання та опанування різновидів мистецтва* учнями загальноосвітніх шкіл і вихованцями позашкільних закладів освіти; 3) *самостійну галузь професійної педагогіки*, що досліджує проблеми професійної підготовки фахівців у галузі мистецтва й охоплює собою такі

---

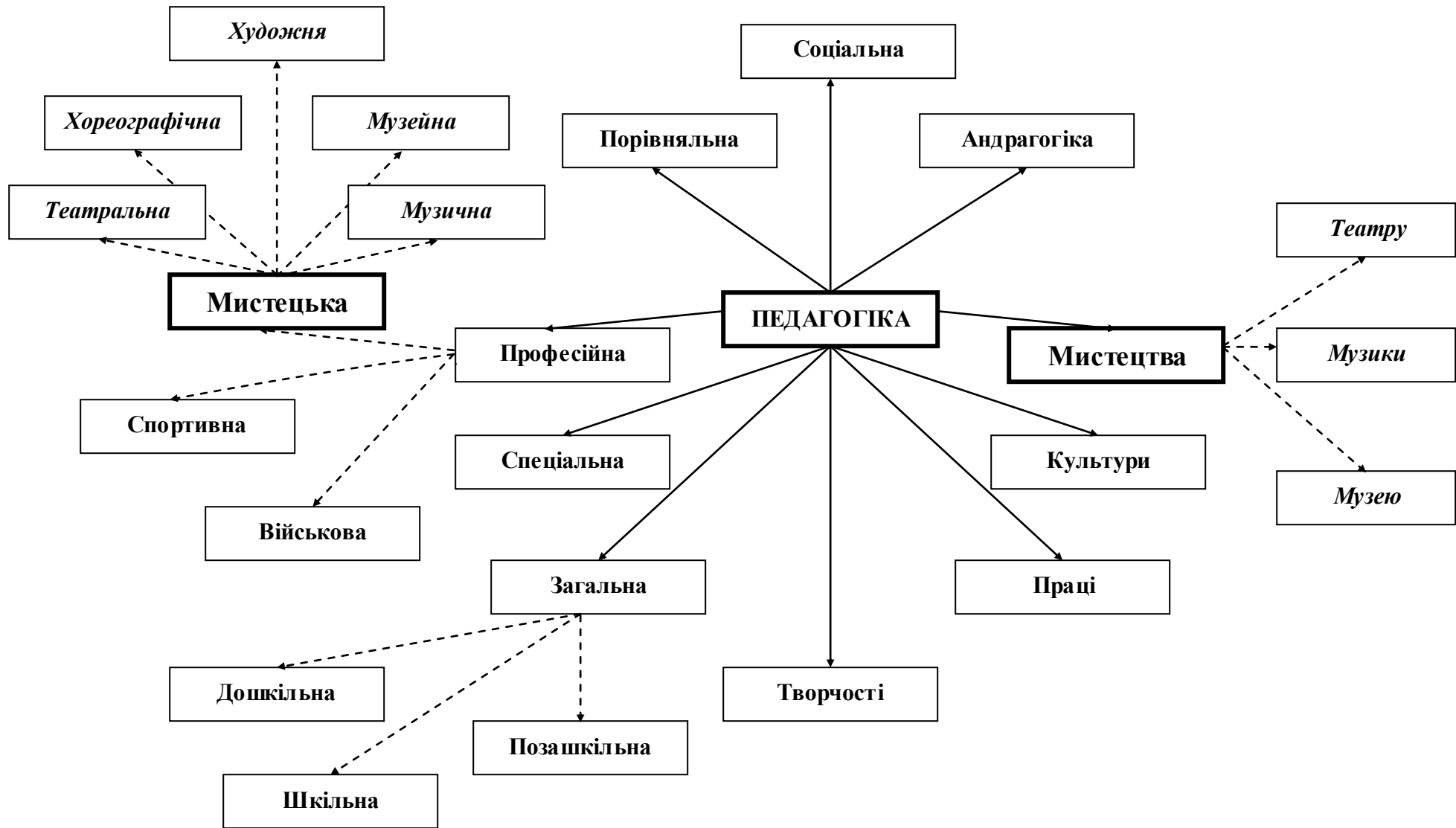
<sup>1</sup> Лещенко М.П. Зарубіжні технології підготовки вчителів до естетичного виховання. – К., 1995. – 174 с.

<sup>2</sup> Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; под ред. С.А. Смирнова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 1999. – 512 с. С. 9.

<sup>3</sup> Краевский В.В. Общие основы педагогики: учеб. – М.: Академия, 2003. – 256 с. С. 18.



Схема 3.1. Педагогіка мистецтва у системі наук про освіту



складові, як: музична, художня, театральна, хореографічна, музейна та інші педагогіки.

*Педагогіку мистецтва* розглядаємо як: 1) науку про використання педагогічного потенціалу мистецтва в освіті, а також *практичну педагогічно-мистецьку діяльність*; 2) *субдисципліну педагогіки*, що розробляє естетичні, етичні, культурологічні, акмеологічні та аксіологічні засади формування особистості, її художньо-естетичного, загального, професійного й творчого розвитку засобами мистецтва; 3) *самостійну педагогічну галузь*, що досліджує проблеми навчання, виховання та розвитку особистості засобами мистецтва.

Незважаючи на критичні оцінки рядом вчених (зокрема, В. Краєвським) факту виникнення великої кількості різноманітних „вузьких” педагогік<sup>1</sup>, вважаємо цей процес неминучим і закономірним наслідком розвитку педагогічної науки, яка, будучи складною системою „людської діяльності щодо вироблення й теоретичної систематизації об’єктивних знань”<sup>2</sup> з усіх (до того ж різних) сфер освітньої дійсності, містить у собі конкретні елементи наукового педагогічного знання з різних субдисциплін і передбачає наукове осмислення й рефлексію стосовно усіх освітніх явищ, в тому числі й тих, що існують у сфері функціонування мистецтва в освіті. І якщо ніхто не заперечує права на існування філософії мистецтва (Ф. Шеллінг, Б. Мейлах), психології мистецтва (Л. Виготський), соціології мистецтва (П. Сорокін, О. Семашко), то, вважаємо, що має право на існування і субдисципліна – педагогіка мистецтва, інакше цей термін слід вилучити з наукового обігу і не вживати „всує”.

У правомірності такого підходу ми утвердилися після ознайомлення з працями вітчизняних і зарубіжних вчених, в яких використовуються такі поняття, як „мистецька педагогіка” (рос. – „художественная педагогика”), „поетична педагогіка” (Ш. Амонашвілі), „театральна педагогіка” (В. Абрамян), „сценічна педагогіка” (С. Гіппіус), „музична педагогіка” (Г. Падалка), а також „педагогіка музичного сприймання” (О. Ростовський), „педагогика культуры” (С. Гессен, Б. Наврочинський, К. Сосницький), „педагогіка мистецтва” (О.Мелік-Пашаєв), „педагогіка художньої

---

<sup>1</sup> Краевский В.В. Общие основы педагогики: учеб. – М.: Академия, 2003. – 256 с. С. 7-8.

<sup>2</sup> Там само. – С. 8.

творчості” (В. Петрушин), „педагогіка естетичного освоєння світу” (С. Жданова), „музейна педагогіка” і „педагогіка музею” (Б. Столяров) та ін.

Об’єднавши означені поняття у дві групи, відповідно до їх семантики, розглядаємо їх у такій залежності, як у польській педагогіці розглядаються поняття „виховання для мистецтва”, „мистецька едукація” (співвідносимо їх із мистецькою педагогікою) та „виховання через мистецтво”, „освіта через мистецтво” (співвідносимо їх із педагогікою мистецтва). У той же час, співставляючи ці поняття, ми не ототожнюємо їх, оскільки дидактика й теорія виховання, як складові педагогіки, не можуть ототожнюватися з нею, а можуть лише розкривати педагогічні закони й принципи „у своїй сфері”.

Відмінність педагогіки мистецтва від мистецької педагогіки вбачаємо, передусім, в їх *предметі й меті*. Так, *предметом мистецької педагогіки є мистецька освіта, а предметом педагогіки мистецтва – освіта засобами мистецтва*.

**Мистецька педагогіка** як така має за мету забезпечення функціонування загальної й професійної мистецької освіти; вдосконалення процесу художньо-естетичного виховання та художньо-естетичного розвитку особистості і тому акцентує увагу на розробці теоретичних основ підготовки особистості до аматорської і професійної мистецької діяльності, оволодіння її технікою й технологією, формування в особистості естетичної культури (тобто, за І.Войнар, **„виховання для мистецтва”, „мистецької едукації”**).

**Педагогіка мистецтва** спрямована, головним чином, на загальнокультурний і творчий розвиток людини, пробудження „сплячих у ній” (за В. Верховинцем) творчих сил, виявлення й розвиток у мистецькій діяльності її творчої індивідуальності. Її метою є гуманізація сучасної освіти та сприяння реалізації її культуротворчого і людинотворчого потенціалу. Вона, на нашу думку, охоплює собою ідеї **„освіти через мистецтво”** (А. Мужина, Б. Неменського) та **„виховання через мистецтво”** (С. Шумана, Б. Суходольського, І. Войнар)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Ніколаї Г.Ю. Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність: монографія. – Сум ДПУ ім. А.С.Макаренка. – Суми, 2007. – 396 с.

Не маючи спеціальної мистецької та художньо-естетичної спрямованості, *педагогіка мистецтва* розглядає мистецьку діяльність як засіб цілісного розвитку особистості на аксіологічних і творчих засадах. Вона робить акценти у процесі оволодіння учнями чи студентами мистецькою творчістю не на технічному їх вишколі („дресурі”, як називає цей процес С. Гессен), а на відкритті перед ними можливостей самовираження в суб’єктивно близькому для них виді мистецтва в такий спосіб, щоб вони отримали від цього радість і задоволення й водночас підвищили свою пізнавальну активність, розвинули пізнавальний інтерес і бажання до постійного самовдосконалення, роботи над собою. Саме тому ми вважаємо, що вона *може виступати основою розвитку творчої індивідуальності як майбутніх, так і працюючих педагогів різних спеціальностей, в тому числі й педагогів немистецького фаху.*

Водночас хочемо зазначити, що у розвитку творчої індивідуальності студентів педагогічних навчальних закладів вважаємо за необхідне використовувати одночасно і педагогіку мистецтва, й педагогіку професійної мистецької освіти (особливо театральну педагогіку) в їх взаємозв’язку, оскільки, як справедливо наголошують і педагоги, й митці, діяльність педагога, будучи творчою суб’єкт-суб’єктною взаємодією, є найбільш спорідненою з діяльністю театральних діячів, передусім актора й режисера. Тому використання педагогічних можливостей театру та театральних методів і технологій у професійній підготовці майбутніх педагогів різних спеціальностей, починаючи від А. Макаренка й В. Верховинця і завершуючи сьогоднішніми теоретиками і практиками театральної педагогіки й педагогіки театру правомірно визнається одним із найбільш ефективних шляхів формування їхньої творчої особистості та розвитку її неповторної й яскравої індивідуальності.

Втім, окрім театральної педагогіки й педагогіки театру в сьогоднішній педагогічній практиці все більш активно використовується педагогіка образотворчого мистецтва, яка зорієнтовується передусім на залучення студентів педагогічних спеціальностей до різних видів образотворчості з метою їхнього творчого розвитку. Блискучим прикладом цьому є практична діяльність Ю. Азарова й застосовувані ним образотворчі

„педагогічні технології прискореного розвитку обдарувань і талантів учнів та педагогів”<sup>1</sup>.

Використання педагогіки музики в сучасній практиці спрямовується, за нашим спостереженням, в основному на здійснення різних видів виховання учнів та студентів, а також на реалізацію музично-терапевтичних практик, теоретичні засади яких розроблені в Україні Г. Побережною<sup>2</sup>. Достатньо активно педагогіка музики використовується у вальдорфській школі (в тому числі й при підготовці вчителів абсолютно усіх спеціальностей).

Про педагогіку хореографії поки що говориться мало, оскільки в педагогічній площині цей вид мистецтва ще не набув такого осмислення, як інші його різновиди.

Оскільки педагогіка мистецтва розглядається нами як субдисципліна педагогіки, то вважаємо, що її *структура* має бути адекватною загальній структурі педагогіки. Тому, як загальна педагогіка складається з окремих відносно самостійних частин, серед яких основними є теорія та історія педагогіки, дидактика, теорія виховання й школознавство, так і педагогіка мистецтва в якості своїх складових має, з нашого погляду, містити: 1) *теорію та історію педагогіки мистецтва й мистецької освіти*; 2) *дидактику мистецтва і художньої творчості*; 3) *теорію виховання через мистецтво* (тобто, *виховання мистецтвом*); 4) *теорію розвитку особистості засобами мистецтва*; 5) *мистецько-педагогічний менеджмент* як теорію управління мистецько-педагогічною складовою навчально-виховного процесу в закладах освіти різних типів і рівнів акредитації.

Основними *функціями* педагогіки мистецтва вважаємо:

- *науково-теоретичну* (опис, пояснення, систематизацію та узагальнення наукових фактів, що стосуються використання педагогічного потенціалу мистецтва в освіті; аналіз та прогнозування змін у функціонуванні мистецтва в системі освіти);
- *конструктивно-технічну* (визначення цілей мистецько-педагогічної діяльності та оптимальних умов її організації й здійснення).

---

<sup>1</sup> Азаров Ю.П. Тайны педагогического мастерства. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – С. 38-40.

<sup>2</sup> Побережная Г.И. Музыка в душе ребёнка /Г.И. Побережная. – К., 2007.; Любан-Плюща Б., Побережная Г., Белов О. Музыка и психика: Слушать душой / Б. Любан-Плюща, Г. Побережная, О. Белов. – К.: „АДЕФ-Украина”, 2002. – 200 с.

*Загальнометодологічною основою педагогіки мистецтва, на нашу думку, є філософія освіти (на відміну від мистецької педагогіки, для якої такою виступає філософія мистецької освіти).*

*Загальнонауковою методологією – культурологічний, аксіологічний та креативний підходи, а також принципи педагогіки мистецтва: опори на художній образ; поліхудожності; інтеграції мистецького та загальноосвітнього компонентів змісту освіти в загальноосвітній школі й мистецького та професійно-педагогічного – у змісті професійної підготовки майбутніх педагогів (у межах динамічної предметно-інтегративної моделі означеної підготовки); єдності раціонально-логічного, емоційно-почуттєвого й творчого; культуровідповідності; системності мистецько-педагогічної діяльності; педагогічної гармонії; художньо-педагогічної творчості; педагогічної каліграфії; краси педагогічної дії (педагогічної естетики), мажорного тону та синтонічності спілкування; естетизації освітнього середовища; поетизації (Ш. Амонашвілі) та романтизації (М. Чембержі) навчально-виховного процесу й педагогічної діяльності; педагогічно-творчої спрямованості взаємодії студентів із мистецтвом; педагогічної виразності; образності викладу навчального матеріалу тощо.*

*Конкретно-науковою методологією педагогіки мистецтва виступає сукупність принципів, методів дослідження та процедур, застосовуваних у конкретній мистецькій галузі, тобто методологія педагогіки конкретного його різновиду: методологія педагогіки музики, методологія педагогіки театру, методологія педагогіки образотворчого мистецтва тощо.*

*Основними положеннями педагогіки мистецтва є:*

1. Мистецтво – це сфера творчої людської діяльності, спрямована на осмислення світу й оцінку місця людини в ньому, отримання знання про буття й стосунки людей, що виражає ціннісне та естетичне ставлення до цих явищ і об'єктивується в художніх образах. Це – царина культури, де відображення суб'єкта „в матерії” є образом, який він створює „за законами краси”, відповідно до певних естетичних ідеалів, які концентровано виражають естетичне та водночас енциклопедично втілюють історичний досвід людства, світоглядні орієнтири. Разом із тим, мистецтво є особистісною формою відображення оточуючого світу,

процесом і результатом творчості митців, втіленням і вираженням їхньої творчої індивідуальності.

2. Мистецтво має потужний педагогічний потенціал завдяки своїм функціям: дидактичній, виховній, розвивальній, соціалізуючій, професіоналізуючій. Крім того, кожну іншу його функцію можна використати в педагогічних цілях, за умов методично грамотного опрацювання мистецтва педагогами у навчально-виховному процесі різних закладів освіти.
3. Мистецтво може розглядатися як методологія навчання і виховання учнів і студентів, детермінанта національної й соціокультурної ідентифікації та індивідуалізації їхньої особистості, компонент змісту загальної і професійної освіти, чинник її гуманізації, фактор формування і розвитку людини упродовж життя, засіб навчально-виховної роботи у закладах освіти усіх типів і рівнів акредитації.
4. Обґрунтуванням та теоретичною систематизацією науково-педагогічних знань про використання педагогічного потенціалу мистецтва в освіті, дослідженням і вдосконаленням практичної педагогічної діяльності щодо організації навчально-виховної роботи в закладах освіти засобами мистецтва має займатися самостійна педагогічна галузь – педагогіка мистецтва, основними категоріями якої є „художній образ”, „художня картина світу”, „художня концепція людини”, „художньо-творча діяльність”, „цілісна гармонійна особистість”.

У процесі обґрунтування концептів педагогіки мистецтва ми враховували ідеї розвивальної творчої освіти<sup>1</sup>, що дозволило нам доповнити концептуальні засади нашої теорії такими фундаментальними положеннями:

- Необдарованих людей немає.
- Кожна людина завдяки тому, що має дві півкулі мозку, володіє логічним та образним мисленням, важливо лише врівноважити ці типи.
- Засвоєння змісту навчання, професійний розвиток особистості й становлення її творчої індивідуальності

---

<sup>1</sup> Савенкова Л.Г. Полихудожественное образование как фактор развития детей и юношества // Педагогика. – 2006. – № 5. – С. 17-23. С. 22.

відбуватиметься більш успішно за умови комплексного впливу на її інтелектуальну та емоційно-почуттєву сфери.

- Для педагога розвиток емоційно-почуттєвої сфери та образного мислення є професійною необхідністю, оскільки його професійним завданням є зарядити своїх вихованців власною творчою енергією, через власні почуття здійснювати вплив на їхні почуття й поведінку (принагідно нагадаємо слова В.О. Сухомлинського: „Здається, прямий шлях: „Знання учителя – знання учня”. Ні – краще так: „Знання учителя – почуття учителя – почуття учня – знання учня” – так буде коротшим шлях”).
- Для педагога професійного навчання важливим є не просто розвиток емоційно-почуттєвої сфери, а розвиток професійних художньо-творчих вмінь, залежно від його фаху. Останні стосуються передусім компетенцій в галузі образотворчого та декоративно-ужиткового мистецтва і мають свої кількісні та якісні показники для різних спеціалізацій. Найширшим колом мистецьких компетенцій мають володіти педагоги художньо-професійних та професійно-художніх навчальних закладів; для викладачів ПТНЗ кулінарного, перукарського, швейного, торгівельного та ін. профілів професійні мистецькі знання охоплюють переважно такі складові образотворчого мистецтва, як: кольорознавство, ліплення, рисунок, композиція тощо.
- На заняттях з кожного навчального предмета педагогу необхідно спиратися на логічне (вербальне) та образне мислення.
- Пояснення навчального матеріалу (особливо нового) має спиратися на логічне та образне мислення (більшою мірою, ніж під час закріплення вивченого).
- Творчі завдання на мистецькому матеріалі, пропоновані педагогом для аудиторної та самостійної роботи, мають обов’язково передбачати роботу творчої уяви і фантазії, тобто спиратися на логічне й образне мислення.



Природне та поступове входження студентів до художньо-творчого процесу відбувається за умови опори педагога на їхні психічні особливості, природні нахили й здібності в різних видах мистецтва<sup>1</sup>. Такий підхід до процесу навчання, виховання, професійної підготовки і розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи сприяє формуванню в них індивідуальної своєрідності й оригінальності, високого творчого потенціалу.

*Завдання педагогіки мистецтва* розроблялися з урахуванням основних положень педагогічного підходу Л. Савенкової до визначення основних напрямів організації поліхудожньої освіти як фактору розвитку дітей та юнацтва<sup>2</sup>:

- створення умов для природного й радісного існування особистості в освітньому просторі, її вільного творчого самовияву й становлення її творчої індивідуальності, а завдяки цьому – забезпечення здоров'язберігаючого освітнього середовища та педагогічних умов для впровадження креативної мистецько-педагогічної технології професійно-педагогічної підготовки студентів;
- розвиток емоційно-почуттєвої сфери їхньої особистості як основи і детермінанти формування усіх інших особистісних сфер і утворень;
- гармонізація особистості майбутнього педагога професійної школи, врівноваження її інтелектуальної та емоційно-почуттєвої сфер; художнього та логічного, дивергентного й конвергентного мислення тощо з тим, щоб максимально задіяти в роботі обидві півкулі мозку й забезпечити цілісність сприйняття інформації та розвитку творчої індивідуальності;
- забезпечення гармонійного й творчого розвитку усіх сутнісних сил і потенціалів особистості студента на основі обраного ним домінантного виду мистецтва;
- розвиток технологій аналізу та узагальнення інформації з різних джерел для розв'язання конкретних творчих завдань;

---

<sup>1</sup> Савенкова Л.Г. Полихудожественное образование как фактор развития детей и юношества // Педагогика. – 2006. – № 5. – С. 17-23. С. 22.

<sup>2</sup> Там само. – С. 18.

- забезпечення такої організації колективної художньо-творчої діяльності, в якій максимально розкриваються, реалізуються й розвиваються індивідуальні здібності, нахили, інтереси та компетентність майбутнього педагога професійного навчання;
- формування художньої картини світу, яка, доповнюючи наукову (що переважно формується у сучасній школі усіх освітніх рівнів), відновлює цілісність загальної картини світу особистості студента й тим самим робить цілісною й унікальною його творчу індивідуальність;
- розвиток креативності, творчого потенціалу та індивідуального стилю творчої професійно-педагогічної діяльності майбутнього педагога ПТНЗ; його провідних компетенцій (комунікативних, соціальних, інформаційних, професійних та ін.).

Серед *методів* педагогіки мистецтва можна, на нашу думку, назвати: художньо-дидактичний (Я. Мамонтов), педагогічного малювання (К. Ушинський), педагогічної драматизації (С. Фейгінов), педагогічної візуалізації (Ю. Азаров), педагогічної імпровізації (вербальної, музичної, ритмічної тощо) (Б. Яворський), педагогічного інтонування (А. Макаренко, Д. Вагапова), творчих проектів і завдань на мистецькому матеріалі (Л. Петрушевська), клаузури (Г. Гребенюк, Г. Сотська)) тощо.

Найбільш продуктивними *формами* мистецько-педагогічної діяльності вважаємо *інтегровані*: колективні творчі завдання; колективні творчі справи; робота в малих групах; соціоігрові комплексні заняття; взаємодію базової й додаткової освіти тощо. При цьому погоджуємося з підходом щодо їх застосування Л. Савенкової, яка пропонує ритмічно чергувати упродовж навчального дня заняття різними видами мистецтва (театром, хореографією, художнім словом) та предметів природничо-наукового й професійного спрямування<sup>1</sup>.

Визнаючи педагогічну цінність цих форм мистецько-педагогічної діяльності, хочемо зазначити, що вони набудуть максимальної педагогічної ефективності лише за умови забезпечення їхнього розвивального характеру, оскільки навіть

---

<sup>1</sup> Савенкова Л.Г. Полихудожественное образование как фактор развития детей и юношества // Педагогика. – 2006. – № 5. – С. 17-23. С. 23.

захоплююча репродуктивна діяльність не в змозі здійснювати на особистість розвивальний вплив.

Основними *напрямами* реалізації змісту та ідей педагогіки мистецтва вважаємо: 1) *культурологічний*, що передбачає впровадження у практику загальної, професійної та додаткової освіти різних видів мистецтва; 2) *соціально орієнтований*, який полягає у профілактиці різноманітних захворювань, а також асоціальної поведінки серед дітей та молоді (така форма роботи може охоплювати різні види арт-терапії, ігро-терапії, адаптовані до педагогічної практики й покликані допомогти соціально незахищеним верствам населення<sup>1</sup>); 3) *професіоналізуючий*, згідно з яким використання мистецтва підпорядковується меті сприяння професійному самовизначенню учнів і студентів й набуття ними професійно значущих якостей; 4) *творчо-розвивальний*; 5) *індивідуалізуючий*, які, на нашу думку, не потребують пояснення, адже є достатньо поширеними й описаними у науково-педагогічній літературі.

*Значення* педагогіки мистецтва полягає, як ми вважаємо, в тому, що вона ґрунтується не на примусі вихованців до засвоєння навчальної чи виховуючої інформації, сенс та особистісне значення якої вислизають з їхньої свідомості і є чужими для їхніх почуттів, а, впливаючи безпосередньо на ці почуття через художній образ, сприяє вживанню у сенси; їх переживанню, осмисленню та оцінюванню, і в такий спосіб – інтеріоризації соціально значущих цінностей та відторгненню соціально засуджуваних якостей як таких, що з естетичної точки зору є потворними або комічними (сатиричними, гумористичними).

Педагогіка мистецтва *вносить нові відтінки у стосунки вчителя та учнів, викладача й студентів і, приводячи до поступового зникнення авторитарності педагогів та відчуженості й тривожності вихованців, утверджує взаємодовіру, відкритість і взаємоповагу між ними*. Це – педагогіка творчості, радості й здоров'я, оскільки позитивні емоції та почуття не лише приносять радість, а й оздоровлювально впливають на організм людини, надихають її на творення добра й примноження радості у світі.

---

<sup>1</sup> Савенкова Л.Г. Полихудожественное образование как фактор развития детей и юношества // Педагогика. – 2006. – № 5. – С. 17-23. С. 20.

*Соціокультурну місію педагогіки мистецтва вбачаємо в тому, що вона сприяє переходу від педагогіки знань та педагогіки вимог до педагогіки особистості, педагогіки творчості й педагогіки індивідуальності.*

### **Висновки до розділу 3**

Науковий аналіз праць з філософії, естетики, мистецтвознавства, психології мистецтва та мистецької педагогіки надає підстави для визначення мистецтва як процесу й результату художньої творчості, особистісної форми відображення людиною оточуючого світу, в якій об'єктивується її творча індивідуальність і яка володіє невичерпним людинотворчим, культуротворчим, художньо-творчим, життєтворчим та творчо-розвивальним потенціалом.

*Людинотворчий потенціал* мистецтва виявляється в тому, що воно формує особистість в її індивідуальності. В його формі розвивається та коштовна здібність, яка складає необхідний момент творчо-людського ставлення до оточуючого світу, – творча уява або фантазія<sup>1</sup>.

*Культуротворчий потенціал* мистецтва полягає в тому, що „у русі до реалізації нових можливостей і створення нових усвідомлених реальностей знаходить своє вираження змістово-творчий аспект людської діяльності, з яким безпосередньо пов'язана вся його культурно-історична місія”<sup>2</sup>.

*Художньо-творчий потенціал* мистецтва визначається його здатністю до творення художніх образів, відповідно до бачення митця, змісту його внутрішнього світу. Тому будь-який художній образ можна назвати у певному сенсі, своєрідним портретом художника. Це зумовлює суб'єктивність мистецтва як феномену художньої творчості, яка, за О. Зисем, виступає одним із найважливіших показників самотутності та оригінальності творчої індивідуальності митця<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Ильенков Э. Об эстетической природе фантазии // Вопросы эстетики. – Вып. 6. – М., 1964. – С. 50.

<sup>2</sup> Иванов В.П. Человеческая деятельность – познание – искусство. – К.: Наукова думка, 1977. – 252 с. С. 224.

<sup>3</sup> Зись А.Я. Искусство и эстетика /А.Я. Зись. – М., 1975. – С. 136.

*Життєтворчий потенціал мистецтва* виявляється у тому, що воно надає людині розуміння власного життя як творчості. Вона знаходить у ньому стійкі життєві основи й стимули, що спонукають її до творення свого життя й себе самої. Втілені в мистецьких творах ідеї наповнюють життя людини учинковим змістом, виступають рушійними силами, взірцями для наслідування, перетворюючись на особистісно значущу мету діяльності особистості – її ідеал, що, маючи нормативний характер, значною мірою визначає стиль життя і особисті пріоритети людини, характер її поведінки та діяльності<sup>1</sup>.

*Творчо-розвивальний потенціал мистецтва* полягає в тому, що воно, являючи собою художню творчість, фактично є процесом „логічного розвитку ідей та осмислення образів, який перетворює елементи реальності на щось нове” (Е. Торренс, Д. Нуренберг) і в цьому сенсі виявляється „механізмом розвитку, взаємодією, що веде до розвитку” (Я. Пономарьов)<sup>2</sup>.

Сутність мистецтва як сфери творчої людської діяльності найповніше виявляється у його соціальних *функціях*. Останні зумовлені, тим, що “художник мислить у формах самого життя”<sup>3</sup>, – багатого, різноманітного й невичерпного, – а тому мистецтво “містить в собі у синкретично-синтетичній цілісності усі ті функції, які наука, мова, гра і т.д. виконують поодиночі”<sup>4</sup>.

Багатоаспектність феномену мистецтва та багатоманітність сфер його застосування у суспільній практиці спричинює велику кількість його функцій, що поділяються дослідниками на:

- *специфічні*, які стосуються природи мистецтва, визначають його „власну практику” й предмет і мають самостійне соціальне навантаження (естетична, гедоністична й компенсаторна). Є. Фейнберг додає до головних функцій мистецтва ще й *етичну, функцію відображення, внесення гармонії*<sup>5</sup>;

- і *неспецифічні*, або „дублерські”, які втілюють можливості мистецтва щодо творчого освоєння дійсності, до певної міри, дублюють різні форми суспільної свідомості й стосуються більше

---

<sup>1</sup> *Ідеал* // Краткий словарь по философии / под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. – 4- изд. – М.: Политиздат, 1982. – 431 с. С. 99.

<sup>2</sup> *Пономарёв Я.А.* Психология творчества. – М.: Наука, 1976. – 303 с. С. 280.

<sup>3</sup> *Борев Ю.* Эстетика. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с. С. 218.

<sup>4</sup> *Каган М.С.* К истории взаимоотношений искусства и философии // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2001. – Сер. 6. – Вып. 1 (№ 6). – С. 3-8. С.3-4.

<sup>5</sup> *Фейнберг Е.Л.* Две культуры. Интуиция и логика в искусстве и науке. – Фрязино: «Век 2», 2004. – 288 с. С. 213.

можливостей мистецтва, ніж його природи (*суспільно-перетворювальна, пізнавально-евристична, художньо-концептуальна, прогнозувальна, комунікативна, інформаційна, навіювальна, педагогічна*).

Впровадження мистецтва до системи професійної підготовки майбутнього педагога професійного навчання сприяє докорінному переосмисленню її фундаментальних засад і перетворення її на творчо-розвивальну взаємодію викладачів і студентів, у якій перші виступають фасилітаторами *самовиявлення* других у художньо-творчій діяльності; *самореалізації* у ній їхніх індивідуальних здібностей, порухів душі, бажань та *самооцінки* себе й своїх творчих можливостей.

Мистецтво є одним із найбільш впливових (особливо на молодь) *чинників* розвитку особистості та індивідуальності, адже залучення особистості до різних видів мистецької діяльності однастайно визнається філософами і вченими не тільки необхідною умовою її естетичного виховання, але й важливим чинником її соціалізації й водночас – індивідуалізації.

В останньому сенсі мистецтво виконує дві функції: 1) соціальної адаптації, інтеграції людини із суспільством, соціалізації, ідентифікації з певною соціальною групою; 2) соціальної автономізації, індивідуалізації людини, диференціації її від суспільства (реалізація сукупності установок на себе, стійкість у поведінці та відносинах, яка відповідає уявленням особистості про себе, її самооцінці).

У процесі мистецької діяльності в єдності формуються і розвиваються *творчі якості* та *художні здібності* особистості, оскільки, як доведено вченими, творчість у художній діяльності має стимулюючий вплив на розвиток загальних і творчих здібностей та якостей особистості в усіх інших сферах.

Мистецтво є важливим *засобом* розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання, оскільки воно: по-перше, є індивідуалізованою й матеріалізованою, творчістю; по-друге, передбачає індивідуальність його сприйняття і впливу на особистість; по-третє, сприяє творчій самореалізації й самовиявленню кожної людини у суб'єктивно близькому для неї виді творчої діяльності.

Дія мистецтва як засобу розвитку творчої індивідуальності виявляється у тому, що мистецькі твори пропонують художні

образи, які безпосередньо звернені до сенсорної сфери, емоцій та почуттів людини і спрямовані на те, щоб “захопити” її, примусити співчувати та співпереживати. Завдяки цьому мистецтво, як зазначає О. Рудницька, може відігравати значно більшу евристичну роль, ніж наука. Адже живопис, музика, театр створюють такий комплекс засобів виразності, який дає свободу грі фантазії, уявлення, нагадує про гармонію, недосяжну для системного аналізу, активізує прояви інтуїції та пошукової ініціативи. А оскільки ці процеси не можуть мати принципово іншої психічної основи, вони збагачують розвиток універсальних якостей особистості<sup>1</sup>.

Кожен з різновидів мистецтва по-своєму впливає на психіку майбутніх педагогів ПТНЗ, розвиває в них відповідний комплекс художньо-творчих і педагогічних якостей, які формують їхню творчу індивідуальність.

Зокрема, *музичне мистецтво* розвиває музикальність, відчуття ритму, емоційність, звуковисотний, ладовий і гармонічний слух, слухову пам'ять, увагу, абстрактно-логічне та образне мислення<sup>2</sup>, гармонізує емоційно-почуттєву й інтелектуальну сфери особистості.

*Образотворче мистецтво* вдосконалює зорову пам'ять, оковимір, спостережливість, відчуття рівноваги, посидючість, здатність до концентрації уваги; вивільнює фантазію, творчу образну і просторову уяву; формує художньо-графічні й композиційні вміння, колористичну культуру, сприяє збагаченню індивідуальної кольорової гами тощо. Крім того, образотворчому мистецтву притаманна здатність загострювати в особистості відчуття матеріалу (його форми, фактури, відтінків кольору), образне бачення предметів і явищ оточуючого світу, за якого вона починає помічати найбільш значне й характерне в них, проникає до їхньої сутності й знаходить ті їх якості й властивості, які ще не були відкриті іншими.

*Танцювальне мистецтво* забезпечує гармонію фізичного, духовного, естетичного, художнього та творчого розвитку майбутнього педагога професійного навчання. Воно впливає на

---

<sup>1</sup> Рудницька О.П. Педагогіка мистецтва: пошуки і перспективи / Оксана Рудницька // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Вип. II. – Київ-Ченстохова. – 2000. – С. 233-245. С. 240.

<sup>2</sup> Синицька О. Творчість сприяє успіхам у точних науках / Оксана Синицька // <http://www.philosophy.ru/ipras/library/aesthvosp/08.htm>

вироблення в нього ритмічності, пластичності, аутентичного руху, що слугує засобом його самовираження і дозволяє реалізувати свої фізичні й психологічні ресурси<sup>1</sup>. Танець розвиває відчуття ансамблю, підвищує творчу активність студентів, викликає в них бажання експериментувати зі своїм тілом, імпровізувати на задані хореографічні теми; вчить знімати м'язові затиски, емоційне та психічне напруження і завдяки цьому отримувати сенсорне задоволення від відчуття свого власного тіла, його гнучкості та краси.

*Театральне мистецтво* впливає на глядача комплексно, через психофізичну дію, яка породжується завдяки ефекту художнього синтезу – трансформації в єдине ціле полісенсорного впливу на його емоційно-почуттєву сферу всього комплексу мистецтв, задіяних у виставі. Застосування театрального мистецтва й театральної педагогіки в процесі розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання дозволяє: збагатити і зміцнити їхні емоційні ресурси, комунікативні й творчі можливості; розвинути їхній педагогічний артистизм, внутрішню й зовнішню педагогічну техніку (зокрема, такі специфічні педагогічні творчі якості, як зовнішня виразність, переконливість, сценічність, динамізм особистості, магнетизм погляду, вміння тримати паузу, набувати м'язової свободи й м'язової радості, емоційна заразливість, здатність до педагогічної імпровізації, перевтілення, швидка реакція, кмітливість, розподіленість уваги, володіння голосом, мімікою, емпатія, педагогічна рефлексія тощо); виховати здатність до адекватного реагування на виникнення несприятливих педагогічних ситуацій, спроможність адаптуватися до умов оточення, а також перетворювати їх, відповідно до мети професійно-педагогічної діяльності; сформувати волюві якості, здатність до саморегуляції, мобілізації життєвого досвіду в потрібний момент; розвинути творчу активність та пізнавальний інтерес; збагатити поведінковий репертуар досвідом, запозиченим з драматичних творів тощо.

Здатність *мистецтва слова* виступати засобом розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання зумовлена тим, що воно „вільно чи невільно заохочує в людині її відчуття індивідуальності, окремішності, ... звертається

---

<sup>1</sup> Whitehouse M. The transference and dance therapy / Mary Whitehouse // American Journal of Dance Therapy. – 19077. – №1.



до неї тет-а-тет, входить з нею у прямі, безпосередні стосунки”<sup>1</sup>, виявляючись засобом адекватного вираження індивідуально неповторного в духовному світі особистості<sup>2</sup>. Слово здатне до творчої дії, адже воно не тільки позначає думку, але й створює її. Тобто, обираючи слово в якості засобу вираження своїх думок, людина перетворюється на творця, який переноситься у чарівний, примарний світ, оживлений і одухотворений нею за допомогою слова<sup>3</sup>.

За влучним висловом У. Еко, читання творить самого читача<sup>4</sup>, адже читати – означає виявляти і породжувати сенси, запускати автокомунікацію, а схоплення сенсів є конкретизуючою стосовно людської індивідуальності дією. Опис та аналіз у художній літературі індивідуального життя й досвіду, стратегії поведінки, яку обирає герой, сприяє вибору читачем власної лінії поведінки, становленню його індивідуальних життєвих сенсів і цінностей, накладає відбиток на формування його творчої індивідуальності.

Серед усіх засобів розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів особливе місце належить *народному мистецтву*, оскільки воно формує її у національній своєрідності, адже якою б унікальною і неповторною ні була людина, вона завжди є сином чи донькою свого народу, репрезентує собою певну культуру. Тому способом буття індивідуальності в національній культурі, можна, з нашого погляду, розглядати етно-культурну ідентифікацію, яка є передумовою становлення індивідуальності.

Завдяки здатності творів народного мистецтва містити в собі архетипи, генетичні коди, які визначають сутність і зміст національного світогляду, національного характеру і ментальності народу воно може виступати *детермінантою* етнічної й соціокультурної ідентифікації майбутнього педагога ПТНЗ.

В українському народному мистецтві щедро представлені усі існуючі мистецькі різновиди. Кожен з них утворився як природна потреба особистості висловити свої емоції й переживання за допомогою виразної інтонації, лінії, танцювального руху, гострого, влучного слова тощо. Це вираження не регламентувалося каноном і

---

<sup>1</sup> Цит. за: Радина Н.К. Истории и сказки в психологической практике / Н.К. Радина. – СПб.: Речь, 2006. – 208 с. С. 6.

<sup>2</sup> Каган М.С. О двух формах воплощения идей / М.С. Каган // История идей как методология гуманитарных исследований. – СПб. – 2001. – Ч.1. – С. 15-27.

<sup>3</sup> Потебня А.А. Из записок теории словесности / А.А. Потебня. – Х., 1905. – С. 108-109.

<sup>4</sup> Эко У. Отсутствующая структура / Умберто Эко. – М., 1998. – 431 с.

не обмежувало фантазії й творчої уяви народного митця, воно забезпечувало йому максимальну свободу й перетворювало процес мистецької творчості на самовияв його творчої індивідуальності.

Незважаючи на те, що професійна діяльність майбутнього педагога ПТНЗ найбільше пов'язана з народним та декоративно-ужитковим мистецтвом, ми не зупинялися у своєму дослідженні на аналізі форм і жанрів лише цих мистецтв, оскільки у контексті професійної (передусім, фахової) підготовки студентів професійно-педагогічних, професійно-технічних та професійно-художніх навчальних закладів він досить повно здійснений В. Радкевич<sup>1</sup>. Нашим завданням було розглянути можливості застосування усіх різновидів мистецтва на заняттях з психолого-педагогічних дисциплін з метою якнайповнішого використання закладених у них специфічних можливостей щодо формування творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи.

Невичерпність педагогічного потенціалу мистецтва, його здатність виступати засобом навчання, виховання та розвитку людини упродовж її життя, чинником гуманізації освіти, компонентом її змісту, фактором становлення особистості та розвитку її творчої індивідуальності, детермінантою її етнічної та культурної ідентифікації, елементом соціокультурного середовища тощо вимагають переосмислення його педагогічної місії й об'єднання усіх його окремих педагогічних значень у загальному понятті „педагогіка мистецтва”.

Ми розуміємо сутність останньої як: 1) *сфери наукової діяльності* людини щодо вироблення й теоретичної систематизації науково-педагогічних знань про використання педагогічного потенціалу мистецтва у формуванні особистості та розвитку її індивідуальності; 2) *практичної педагогічно-мистецької діяльності*; 3) *субдисципліни педагогіки*, що розробляє естетичні, етичні, культурологічні, акмеологічні та аксіологічні засади формування особистості, її художньо-естетичного, загального,

---

<sup>1</sup> Радкевич В.О. Концепція професійно-художньої освіти // Професійно-технічна освіта. – С. 43-47.; Радкевич В.О., Пащенко Г.М. Технологія вишивки: підручник / В.О. Радкевич, Г.М. Пащенко; за ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Вища шк., 1997. – 303 с.; Радкевич В.О. Обґрунтування моделей професійного навчання фахівців художнього профілю в закладах профтехосвіти України / В.О. Радкевич // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб. наук. праць / за ред. І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало. – К., 2003. – С. 177-189.; Радкевич В.О. Гуманістичні аспекти професійного навчання фахівців художнього профілю / В.О. Радкевич // Філософія педагогічної майстерності: зб. наук. праць / Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського / редкол.: Н.Г. Ничкало (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ „Вінниця”, 2008. – С.231-238.

професійного й творчого розвитку засобами мистецтва;  
4) *самостійної педагогічної галузі*, що досліджує проблеми навчання, виховання та розвитку особистості засобами мистецтва й визначає особливості та умови реалізації ним своєї педагогічної функції.

*Соціокультурну місію педагогіки мистецтва* вбачаємо в тому, що вона сприяє, переходу від педагогіки знань та педагогіки вимог до педагогіки особистості, педагогіки творчості й педагогіки індивідуальності. І, оскільки подібне створюється лише на основі подібного, то ми переконані, що педагогіка мистецтва може виступати теорією і практикою опанування студентами професійно-педагогічних закладів освіти педагогічним мистецтвом і розвитку їхньої творчої індивідуальності на естетичних, етичних, культурологічних, аксіологічних та акмеологічних засадах.

## **РОЗДІЛ 4.**

# **ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА**

Розділ присвячено опису експериментальної роботи з розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів, що охоплює педагогічну діагностику типології й рівнів сформованості в них цієї сутнісної системної інтегративної якості та розкриття змісту й етапів організації процесу їхньої професійно-педагогічної підготовки як організаційно-методичної системи розвитку їхньої творчої індивідуальності.

У розділі представлено методики та процедуру діагностики компонентів творчої індивідуальності в майбутніх педагогів професійного навчання на основі обґрунтованих критеріїв і показників, репрезентовано модель організаційно-методичної системи розвитку в них цієї сутнісної інтегративної якості засобами мистецтва та описано етапи й результати експериментальної перевірки ефективності означеної моделі.

### **4.1. Педагогічна діагностика типології і рівнів розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів**

З метою педагогічної діагностики типології та рівнів розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи нами було проведено констатувальний експеримент на базі Київського професійно-педагогічного коледжу імені А. Макаренка, Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Науково-методичного центру професійно-технічної освіти та підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників у Хмельницькій області,

вищих професійних училищах Львова та Львівської області. В експерименті взяли участь 453 майбутніх і 238 працюючих педагогів професійно-технічних навчальних закладів.

**Завдання** експерименту полягали у:

- з'ясуванні сучасного стану використання мистецтва в системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання;
- обґрунтуванні критеріїв, показників та рівнів розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних та вищих навчальних закладів;
- педагогічній діагностиці рівнів розвитку та типології творчої індивідуальності майбутніх педагогів ПТНЗ.

Розв'язання цих завдань відбувалося в **три етапи**, кожен з яких підпорядковувався певній *меті* й власним *завданням*, для розв'язання яких застосовувалися відповідні *методи*.

**Перший етап** констатувального експерименту мав за *мету* виявлення місця й питомої ваги мистецького компонента у змісті професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання як системі розвитку їхньої творчої індивідуальності.

Його *завданнями* були:

1) аналіз курикулуму підготовки студентів спеціальності „Професійне навчання”;

2) визначення кільксної та якісної представленості мистецтва у навчально-методичному забезпеченні процесу їхньої професійно-педагогічної підготовки;

3) виявлення можливостей означених навчальних курсів, спецкурсів або навчальних тем у розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи.

Для розв'язання поставлених дослідницьких завдань використовувався комплекс емпіричних *методів дослідження*: аналіз навчальних планів, програм, іншої навчальної документації, продуктів навчальної діяльності студентів (конспектів, виконаних навчальних завдань, результатів діагностичних тестів тощо); педагогічне спостереження (відвідування навчальних занять та позанавчальних заходів); анкетування, інтерв'ювання, бесіди зі студентами й викладачами; адаптований нами варіант методики

„Порівняльної оцінки значущості гуманітарних дисциплін” („ПОГД”), розробленої Б. Коссовим<sup>1</sup>.

*Хід та результати* першого етапу експерименту представлені у нашій монографії „Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний та методологічний аспект”.

*Узагальнення результатів* аналізу курикулуму професійної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ зумовлює висновок, що в її змісті мистецький компонент майже не представлений (за винятком ряду профілів). Там же, де він входить до змісту спецдисциплін, мистецтво має переважно професіоналізуюче значення й не підпорядковується меті розвитку творчої індивідуальності студентів.

Суспільно-гуманітарні дисципліни, містячи мистецький компонент, не в змозі реалізувати свої творчо-розвивальні функції, оскільки мають переважно репродуктивний характер. Психолого-педагогічні дисципліни, хоча й спроможні здійснювати ефективний вплив на розвиток творчої індивідуальності майбутнього педагога професійної школи, найчастіше реалізують його поза мистецьким контекстом. Єдину повноцінну можливість для розвитку цієї системної інтегративної сутнісної якості в студентів спеціальності „Професійне навчання”, за їхнім та нашим висновком, мають курси „Основи педагогічної майстерності” та „Основи педагогічної творчості”. Але невеликий обсяг годин на їх вивчення не сприяє тривалій педагогічній післядії їх творчо-розвивального впливу на майбутніх педагогів професійного навчання.

*Метою другого етапу* констатувального експерименту було визначення рівнів розвитку творчої індивідуальності студентів спеціальності „Професійне навчання”.

Для цього вирішувалися такі *завдання*:

1) обґрунтування критеріїв, показників та рівнів розвитку творчої індивідуальності студентів;

2) відбір діагностичних методик для здійснення кількісної та якісної характеристики розвитку компонентів їхньої творчої індивідуальності.

Розв’язання поставлених завдань уможливлювалося за допомогою *методів*: включеного педагогічного спостереження,

---

<sup>1</sup> Коссов Б.Б. Личность: теория, диагностика и развитие: учеб.-метод. пособие / Б.Б. Коссов. – М.: Академический Проект, 2000. – 240 с. С. 202 – 204.

теоретичного аналізу існуючих психологічних і педагогічних методик діагностики якостей творчої індивідуальності, ознайомлення з їх класифікаціями, порівняння їх ефективності у ході експериментальної апробації та відбору найбільш адекватних меті, завданням та умовам проведення нашого констатувального експерименту.

Аналіз наукових підходів до визначення сутності й структури творчої індивідуальності та спостереження за її проявами у працюючих і майбутніх педагогів професійної школи дозволили нам визначити **критерії** розвитку цієї сутнісної системної інтегративної якості: *багатство, цілісність, оригінальність, яскравість та стійкість* вияву компонентів творчої індивідуальності, *рівень самоусвідомлення* студентами своєї творчої індивідуальності. Кожен критерій конкретизується відповідними **показниками**.

**Багатство** творчої індивідуальності характеризується: 1) *широтою представленості (або відсутності)* визначених нами компонентів структури творчої індивідуальності у структурі цієї сутнісної системної інтегративної якості в конкретного студента; 2) *спрямованістю творчого саморозвитку* (одновекторний, багатовекторний); 3) *варіативністю проявів творчої індивідуальності*.

**Цілісність** – узгодженістю й взаємозв'язком: 1) *рівнів творчої індивідуальності*; 2) *потенційного та актуального* у розвитку цієї системної інтегративної сутнісної якості; 3) *потенцій і тенденцій* (за В. Ганzenом)<sup>1</sup>; 4) *внутрішнього змісту та зовнішніх проявів творчої індивідуальності*.

**Оригінальність** визначається: 1) на основі того компонента (або сукупності компонентів) творчої індивідуальності, що проявляється найбільш сильно й підпорядковує собі усі інші її складові, перетворюючись на *визначальну (домінантну) рису* її характеру й надаючи їй індивідуальної неповторності; 2) на основі *індивідуального стилю навчальної діяльності*; 3) на основі *індивідуального стилю професійно-педагогічної діяльності*; 4) на основі *індивідуального комунікативного стилю*.

**Яскравість** прояву творчої індивідуальності залежить від 1) *рівня розвитку творчих якостей*, що її складають і 2) *інтенсивності їх прояву*. Вона має різні ступені вияву

---

<sup>1</sup> Ганзен В.А. Системные описания в психологии. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 176 с. С.156.

(відсутність проявів – низький рівень розвитку якості – середній рівень розвитку – високий рівень розвитку – найвищий рівень розвитку, в тому числі й відносно інших компонентів творчої індивідуальності конкретного реципієнта).

**Стійкість** вияву творчої індивідуальності залежить від 1) *тривалості* й 2) *стабільності* її вияву в різних педагогічних та життєвих ситуаціях.

**Рівень самоусвідомлення** творчої індивідуальності залежить від: 1) знання студента про цей педагогічний феномен; 2) сформованості в нього Я-концепції, самоставлення та інших компонентів суб'єктного рівня творчої індивідуальності; 3) здатності до самоаналізу й самооцінки якостей та загального рівня розвитку власної творчої індивідуальності.

На основі визначених критеріїв і показників нами було обґрунтовано **рівні розвитку творчої індивідуальності** в майбутніх педагогів професійного навчання.

**Потенційний рівень** („алмаз як мінерал, з якого виготовляють діамант”) – відповідає потенційному рівню педагогічної майстерності студента. Характеризується наявністю творчих та спеціальних (художніх і педагогічних) здібностей, які не усвідомлюються ним і знаходяться в зародковому стані, виявляючись спонтанно й нестійко (хоча іноді яскраво) у спеціально створених викладачем проблемних педагогічних ситуаціях й не проявляючись за звичайної організації навчально-виховного й навчально-виробничого процесу. Структура творчої індивідуальності такого студента є збідненою й нецілісною (розірваною), у ній представлені в основному компоненти конституційного та індивідного її рівнів. Причому потенційне переважає над актуальним, тенденції розвитку майже не відчутні. Спрямованість на творчий саморозвиток відсутня. Маючи певні творчі задатки й здібності, студент не усвідомлює цього, соромиться виявити їх і прагне бути „як усі”. У навчальній діяльності він застосовує переважно репродуктивний стиль (заучування-відтворення). У ході педагогічної практики та навчальної практичної професійно-педагогічної діяльності найчастіше вдається до догматичного, розмірковуюче-методичного (за А. Марковою та А. Ніконовою)<sup>1</sup> та конструктивно-

---

<sup>1</sup> Маркова А.К., Ніконова А.Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя // Вопросы психологии. – 1987. – № 5.



організаторського (за Н. Петровою й З. Вяткіною)<sup>1</sup> стилів. У спілкуванні з учнями у ході педагогічної практики застосовує в основному авторитарні стилі „дистанціювання”, „менторства”, „залякування”; індиферентний чи ліберальний стиль, різновидом якого є „загравання” (за В. Кан-Каликом)<sup>2</sup>, або „Локатор” (за Н. Шеліховою)<sup>3</sup>. Не маючи потреби у вияві й тим більше саморозвитку своєї творчої індивідуальності, студент не розуміє ані її сутності, ані значення для себе та своїх майбутніх учнів. В нього не сформована Я-концепція, відсутнє самоствердження, немає навичок самоаналізу й самооцінки якостей та загального рівня розвитку власної творчої індивідуальності.

**Низький рівень** („необроблений діамант”) – відповідає елементарному рівню педагогічної майстерності студента. Характеризується усвідомленням ним своїх творчих та спеціальних (художніх і педагогічних) здібностей та визнанням необхідності їх розвитку. Структура творчої індивідуальності такого студента є вже не такою збідненою, як на потенційному рівні, оскільки у ній з’являються деякі особистісні і професійні якості, над вихованням яких працюють педагог разом зі студентом. Разом з тим, вона все одно є нецілісною (розірваною). І хоча потенційне все ще переважає над актуальним, все ж намічаються певні тенденції розвитку компонентів творчої індивідуальності (психічних процесів, здібностей, спрямованості на творчий саморозвиток). Майбутній педагог професійної школи розуміє, що у різних педагогічних ситуаціях він по-різному себе виявляє і прагне проаналізувати ті ситуації, в яких він є максимально ефективним, кращим за інших. У навчальній діяльності він застосовує переважно репродуктивний стиль (заучування-відтворення), але в деяких проблемних ситуаціях інтуїтивно знаходить педагогічно доцільний вихід. У ході педагогічної практики та навчальної практичної професійно-педагогічної діяльності діє, згідно з інструкцією, алгоритмом, за зразком, але водночас починає застосовувати поряд з догматичним, розмірковуюче-методичним та конструктивно-організаторським стилями розмірковуюче-

---

<sup>1</sup> Петрова Н.И. Некоторые особенности индивидуального стиля трудовой деятельности учителя на уроке: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Л., 1970.; Вяткина З.Н. Индивидуальный стиль деятельности учителя на уроке в зависимости от свойств нервной системы // Темперамент и спорт. – Пермь. – 1976. – Вып. 3. – С. 99-117.

<sup>2</sup> Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987.

<sup>3</sup> Шелихова Н.И. Техника педагогического общения / Н.И. Шелихова; под общ. ред. М.Р. Гинзбурга. – М.-Воронеж, 1998.

імпровізаційний стиль (за А. Марковою–А. Ніконовою)<sup>1</sup>. У спілкуванні з учнями у ході педагогічної практики використовує також авторитарні стилі („дистанціювання”, „менторства”, „залякування”, „загравання” (за В. Кан-Каликом)<sup>2</sup>, „Приятель” (за Н. Шеліховою)<sup>3</sup>). Відчуваючи задоволення від моментів вияву своєї творчої індивідуальності, майбутній педагог професійного навчання інтуїтивно прагне їх повторити, але при цьому не розуміє зв'язку успіху в професійно-педагогічній діяльності з рівнем розвитку в себе цієї системної інтегративної якості, не розуміє її значення, не замислюється над її сутнісними ознаками та властивостями. І хоча Я-концепція в нього ще не сформована, але з'являється самотавлення внаслідок самоаналізу вдалих спроб професійно-педагогічної діяльності й самооцінки власних творчих якостей.

**Середній рівень** („первинно оброблений діамант”) – відповідає базовому рівню педагогічної майстерності студента. Характеризується усвідомленням ним своїх творчих та спеціальних (художніх і педагогічних) здібностей, визнанням необхідності їх розвитку та появою пізнавального інтересу до вивчення творчої індивідуальності, що виявляється в активізації його навчальної та самостійної діяльності при розгляді різних аспектів цього феномену. Внаслідок такої зацікавленої роботи збагачується структура творчої індивідуальності майбутнього педагога професійної школи, в ній набуває більшої ваги емоційний компонент, з'являються і починають достатньо яскраво виділятися такі особистісні й професійні якості майбутнього педагога ПТНЗ, як *гуманістична і творча педагогічна спрямованість, ціннісні орієнтації* тощо. Він стає більш професійно компетентним і вільним у своїй діяльності, а за сприятливих педагогічних умов, виявляє у ній елементи творчості. У найбільш підготовлених фрагментах навчально-виховного й навчально-виробничого процесу, у типових педагогічних ситуаціях майбутній педагог професійного навчання реалізує свій власний підхід, власне бачення, демонструє власні творчі знахідки, хоча вияв цих якостей ще не відзначається стабільністю й достатньою інтенсивністю.

---

<sup>1</sup> Маркова А.К., Ніконова А.Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя // Вопросы психологии. – 1987. – № 5.

<sup>2</sup> Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987. – С. 97-100.

<sup>3</sup> Шеліхова Н.И. Техника педагогического общения / Н.И. Шеліхова; под общ. ред. М.Р. Гинзбурга. – М.-Воронеж, 1998.

Потенційні властивості творчої індивідуальності студента все більше переходять в актуальні. У розвитку компонентів його творчої індивідуальності (психічних процесів, здібностей, творчих якостей) з'являються тенденції щодо посилення самостійності студента у цьому процесі, його спрямованості на творчий саморозвиток й самовдосконалення окремих творчих якостей. Майбутній педагог професійної школи поступово „відкриває” себе й перетворюється на зацікавленого суб'єкта власного творчого саморозвитку, який прагне пізнати власну творчу індивідуальність, її сильні й слабкі сторони. З цією метою він починає виокремлювати й аналізувати особливості власної особистості й творчої діяльності, які забезпечують ефективність його практичної навчальної професійно-педагогічної діяльності. У навчальній діяльності він наряду з репродуктивним підходом починає застосовувати творчий, пропонуючи оригінальні рішення у нескладних проблемних ситуаціях. У ході педагогічної практики та навчальної практичної професійно-педагогічної діяльності студент ще не відчувається впевненим без зразка, інструкції, алгоритму, але паралельно застосовує розмірковуюче-методичний, розмірковуюче-імпровізаційний, емоційно-методичний та конструктивно-організаторський стилі (за А. Марковою та А. Ніконовою)<sup>1</sup>. Проводячи навчальне заняття або позанавчальний захід у ході підпрактики, найчастіше застосовує стилі „Я сам”, „Монблан”, „Тетеря” (за Н. Шеліховою)<sup>2</sup>. У спілкуванні з учнями в ході педагогічної практики використовує різні стилі, але при цьому йому бракує послідовності та обґрунтованості. Майбутній педагог професійної школи починає усвідомлювати, що успіх у професійно-педагогічній діяльності не є випадковістю – його можна стабільно досягати за умови постійної й цілеспрямованої роботи над собою. Тому він прагне оцінити себе як професіонала – педагога, проаналізувати рівень власної педагогічної майстерності та більше дізнатися про сутність і шляхи розвитку творчої індивідуальності. В нього починає формуватися Я-концепція, вдосконалюються навички самопостереження, самоаналізу, самоуправління, самоорганізації, самонавчання, самовиховання, самооцінки власних творчих якостей. Виявами творчої індивідуальності студента

---

<sup>1</sup> Маркова А.К., Ніконова А.Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя // Вопросы психологии. – 1987. – № 5.

<sup>2</sup> Шеліхова Н.И. Техника педагогического общения / Н.И. Шеліхова; под общ. ред. М.Р. Гинзбурга. – М.-Воронеж, 1998.

стають *спонтанні творчі знахідки, осяяння*. Водночас, ці вияви ще не відзначаються варіативністю.

**Компетентнісний рівень** („ограничений діамант”) – відповідає компетентнісному рівню педагогічної майстерності студента. Характеризується усвідомленням ним себе як творчої індивідуальності і прагненням будувати власну професійно-педагогічну діяльність з опорою на неї. Структура творчої індивідуальності набуває повноти за рахунок появи нових її граней, підвищення кількісних та якісних показників сформованості компонентів суб’єктного рівня творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання, розвитку в нього таких професійних якостей, як *педагогічні переконання, педагогічна кмітливість, творча активність, педагогічний оптимізм* тощо. Зростання внутрішнього багатства творчої індивідуальності гармонує з набуттям більшої яскравості, стабільності й варіативності її зовнішніх проявів. Щоправда, вони реалізуються переважно, як фрагментарні чи епізодичні прояви несхожості у професійній поведінці та діяльності майбутнього педагога професійної школи.

Виступаючи суб’єктом, навчальної та професійно-педагогічної діяльності, студент має свою стратегію їх здійснення і сформовану Я-концепцію. Напрямом його саморозвитку виступає, головним чином, оволодіння спеціальними й педагогічними знаннями, у зв’язку з чим зростає його професійний потенціал. Водночас, особистісний і творчий потенціали залишаються ще не актуалізованими. Тому зовнішні прояви творчої індивідуальності є незначними й недостатньо виразними. Такий студент прагне „втиснути” себе у професійний стандарт й відповідати вимогам освітньо-кваліфікаційної характеристики випускника професійно-педагогічного навчального закладу.

Індивідуальний стиль навчальної діяльності майбутнього педагога професійного навчання набуває більш евристичного характеру й, за класифікацією Ю. Кулюткіна, Г. Сухобської, визначається як „обережний пошук”<sup>1</sup>. Зростаюча свобода та емоційність його практичної діяльності у ході підпрактики та виконання практичних навчальних завдань зумовлюють більшу зовнішню його виразність, образність та педагогічну впливовість

---

<sup>1</sup> Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся. – М., 1971.

його мовлення, динамізм його особистості. Завдяки цьому він все частіше обирає емоційно-методичний та конструктивно-організаційний стилі професійно-педагогічної діяльності. Під час педагогічної практики та розв'язання педагогічних ситуацій застосовує стилі „Робот”, „Китайська стіна”, „Гамлет” (за Н. Шеліховою). У педагогічному спілкуванні майже відмовляється від авторитарного стилю на користь демократичного, хоча, намагаючись бути „гарним педагогом”, все ж нерідко застосовує ліберальний комунікативний стиль, в якому досягає педагогічного результату завдяки не завжди обґрунтованим заохоченням усілякого роду, перетворенню навчального заняття на веселу гру, яка інколи не узгоджується з навчальною темою.

Завдяки роботі над професійним зростанням в студента розвиваються й творчі якості та процеси: творча уява, творче мислення, фантазія, креативність тощо. Втім, виявляються вони найкраще у попередньо підготовлених і гарно продуманих студентом педагогічних ситуаціях. Якщо ж він опиняється у незнайомій педагогічній ситуації, що вимагає від нього педагогічної імпровізації, студент розгублюється й звертається по допомогу до викладача, від якого очікує надання алгоритму її розв'язання.

*Досконалий рівень* („ювелірно оброблений діамант”) – відповідає творчому рівню педагогічної майстерності майбутнього педагога професійного навчання. Характеризується не просто сформованою Я-концепцією, усвідомленням ним себе як творчої індивідуальності, а й адекватною самооцінкою ним своїх сутнісних властивостей, які сприяють чи заважають йому в творчій самореалізації, а також спрямованістю на їх розвиток та постійне самовдосконалення, самоактуалізацію своєї особистості.

Структура творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання стає повною й цілісною завдяки остаточному оформленню компонентів її інтегрального рівня, які відображають гармонію внутрішнього змісту творчої індивідуальності студента (творчий потенціал) та його зовнішнього вияву (індивідуальний стиль професійно-педагогічної діяльності). Якісне наповнення структури творчої індивідуальності набуває все більшої варіативності, що виявляється у посиленні відмінностей її компонентів у різних студентів завдяки утворенню відмінних за складом комплексів індивідуальних, особистісних,

характерологічних, професійних і творчих якостей. Водночас, спільною ознакою усіх цих якостей, є високий рівень їх сформованості, стійкість, тривалість та інтенсивність прояву, наявність домінантної риси, яка надає оригінальності й самобутності усій творчій індивідуальності майбутнього педагога професійної школи. Високий рівень розвитку його психічних процесів, творчих, художніх і педагогічних здібностей дозволяє стверджувати про його творчу педагогічну обдарованість, яка нерідко виявляється в різних видах творчої, педагогічної та мистецької діяльності.

Навчальна діяльність студента характеризується евристичним і творчим характером, зорієнтованістю на педагогічний ідеал. Її стилями стають: „висування гіпотез достатньо швидко й обгрунтоване” (за Ю. Кулюткіним та Г. Сухобською) та „самостійний творчий пошук”. Серед стилів навчальної професійно-педагогічної діяльності превалюють емоційно-методичний та емоційно-імпровізаційний (за А. Марковою та А. Ніконовою); конструктивно-комунікативний та організаційно-комунікативний (за Н. Петровою та З. Вяткіною). Домінуючими комунікативними стилями стають демократичні: „захоплення спільною творчою діяльністю” або „дружнє ставлення” (за В. Кан-Каликом).

**Артистичний рівень** („діамант як художня цінність”; „лезо бритви” – І. Єфремов) – відповідає мистецькому рівню педагогічної майстерності майбутнього педагога професійного навчання. Характеризується багатством, цілісністю, оригінальністю, яскравістю, стійкістю й варіативністю проявів його творчої індивідуальності, сформованою позитивною Я-концепцією, високим рівнем самоусвідомлення власної творчої індивідуальності, спрямованістю на її саморозвиток та постійне самовдосконалення (до того ж, у різних творчих напрямках: педагогічному, технічному, науковому, мистецькому тощо), прагненням до самоактуалізації й неупинного творчого зростання.

Структура творчої індивідуальності такого студента є довершеною й гармонійною, відповідною до естетичних категорій калокагатії та автаркії. Вона відображає врівноваженість його творчого потенціалу та тенденцій творчого розвитку, потенційного та актуального, внутрішнього змісту та зовнішніх проявів творчої індивідуальності. Водночас, усі якості та властивості цього

системного інтегративного утворення об'єднуються навколо домінантної якості чи здібності майбутнього педагога професійного навчання, визначаючи спрямованість, зміст, характер та сутнісні ознаки його творчої індивідуальності. Він достатньо часто покладається на власну педагогічну інтуїцію та педагогічне відчуття (відчуття навчального матеріалу, відчуття аудиторії, відчуття стилю, відчуття технології тощо).

Індивідуальний стиль навчальної діяльності такого студента відзначається креативністю й наявністю власного оригінального шляху творчого пошуку, оригінальним підходом до розв'язання навчальних завдань. У ході педагогічної практики та вирішення практичних педагогічних завдань студент гнучко й відповідно до ситуації, педагогічно доцільно застосовує різноманітні стилі, надаючи перевагу емоційно-імпровізаційному (за А. Марковою та Я. Ніконовою) та організаційно-комунікативному (за Н. Петровою та З. Вяткіною). Маючи належний рівень сформованості професійної компетентності, досить часто вдається до педагогічної імпровізації, демонструючи високий педагогічний артистизм і красу педагогічної дії. У педагогічному спілкуванні стійко застосовує демократичні стилі співробітництва, співтворчості й „захоплення спільною творчою діяльністю”.

Прояви його творчих педагогічних якостей є яскравими, естетичними, оригінальними, інтенсивними, стійкими, постійними й вільними, незалежними від обставин. Вони є закономірним наслідком цілеспрямованого теоретичного та емпіричного дослідження майбутнім педагогом професійного навчання власної творчої індивідуальності, планомірної й послідовної роботи щодо її розвитку й саморозвитку, а також самоаналізу, адекватної самооцінки результативності й коригування цієї діяльності.

Отже, характеризуючи в цілому рівні розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання, можна прослідкувати тенденцію руху від превалювання загальних рис, спільних для усіх майбутніх педагогів професійного навчання, до їх індивідуалізації й набуття ними своєї неповторності та унікальності їх поєднання (власного набору індивідуальних, особистісних характерологічних, професійних, творчих якостей).

З метою здійснення кількісної та якісної характеристики рівнів розвитку компонентів творчої індивідуальності студентів спеціальності „Професійне навчання” професійно-педагогічних та

вищих навчальних закладів нами здійснювався **відбір відповідних психологічних і педагогічних діагностичних методик**, які дозволяли описати наявність та особливості виявлення означених якостей в майбутніх педагогів професійної школи. При цьому ми виходили: по-перше, з психологічної ідеї холізму – елементалізму, згідно з якою адекватне дослідження творчої індивідуальності уможлиблюється лише на основі застосування цілісного підходу до її розгляду, але водночас вимагає вивчення кожного з її фундаментальних аспектів та елементів, незалежно від інших; а по-друге, з обґрунтованої Л. Бурлачуком<sup>1</sup> специфіки вивчення індивідуальності, що передбачає використання відповідного до неї понятійного апарату та методик її виміру, результатом застосування яких стає „особлива форма опису особистості – *виміряна (оцінена) індивідуальність*” як характеристика індивідуально-психологічних особливостей та властивостей особистості<sup>2</sup>.

Вчений викоремлює три рівні опису виміряної індивідуальності: *психодіагностичний метод, діагностичні підходи й конкретні методики*, між якими існують відношення субординації. Згідно з ними, „кожен більш високий „шар” ніби узагальнює нижчі, що конкретизують собою його самого”<sup>3</sup>. Вимога тривимірного вивчення предмета, представленого в трьох іпостасях (самого по собі, як елемента більш широкої системи й узятото у співвідношенні з його мікромасштабним аналізом), реалізується, за Л. Бурлачуком, по-перше, у дослідженні його самого по собі, по-друге, як елемента системи дослідницьких методів психології й, по-третє, узятото у співвідношенні з психодіагностичними підходами, тобто даними мікромасштабного аналізу<sup>4</sup>.

Зважаючи на висловлену К. Обуховським думку, що різноманітність поведінкових проявів однієї й тієї ж властивості особистості є настільки ж обширною, наскільки великим є число способів реалізації певних соціальних ідеалів<sup>5</sup>, Л. Бурлачук виокремлює три ступеня психодіагностики особистості, які, на нашу думку, повною мірою можна застосовувати при описі творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання.

---

<sup>1</sup> Бурлачук Л.Ф. Психодіагностика: учебник / Л.Ф. Бурлачук. – СПб.: Питер, 2006. – 351 с. С.136-138.

<sup>2</sup> Бурлачук Л.Ф. Психодіагностика: учебник / Л.Ф. Бурлачук. – СПб.: Питер, 2006. – 351 с. С.136.

<sup>3</sup> Там само. – С.137.

<sup>4</sup> Там само. – С.137-138.

<sup>5</sup> Обуховский К. Психологическая теория строения и развития личности / К. Обуховский // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 45-67. С. 49.



Першим ступенем діагностики є *симптоматичний (або емпіричний) діагноз*, який свідчить про наявність (відсутність) певних здібностей, особливостей чи властивостей особистості (творчої індивідуальності).

Другим ступенем її опису є *етіологічна діагностика*, що враховує не лише наявність означених якостей і властивостей, а й внутрішні та зовнішні причини, що їх викликають.

Третім ступенем психологічного дослідження особистості (творчої індивідуальності) є *типологічна діагностика*, яка полягає у визначенні її типу в динамічному сенсі цього поняття. Адже, як зазначав Л. Виготський, „процес розвитку завжди розгортається в тому чи іншому плані, він здійснюється за тим чи іншим типом, іншими словами, уся багатоманітність індивідуальних ситуацій може бути зведена до певної кількості типових ситуацій”<sup>1</sup>.

Узагальнення цих характеристик має здійснюватися, на переконання Л. Бурлачука, не лише з позицій індивідуально-психологічного, а й з позицій соціально-психологічного підходу, адже багатоманітність поведінкових проявів кожної з властивостей особистості як творчої індивідуальності може бути конкретизована лише за допомогою аналізу конкретних ситуацій, в яких діє людина<sup>2</sup>.

Зважаючи на те, що індивідуальність характеризує людину як біопсихосоціальну істоту<sup>3</sup>, О. Лібін застосовує в ході її дослідження різні психодіагностичні методики, які надають інформацію про якісні й кількісні показники різних структурних рівнів цієї системної інтегративної сутнісної якості людини, починаючи від генетичного й завершуючи соціальним.

Обираючи за основу цей підхід у ході здійснення педагогічної діагностики міри розвитку якостей творчої індивідуальності в майбутніх педагогів професійного навчання, ми дібрали блок методик, які дозволяли здійснити характеристику кожного зі студентів як творчої індивідуальності, відповідно до концептуальної моделі, розробленої нами у підрозділі 2.3.

Ці методики були об'єднані нами у три групи, згідно із визначеними Л. Бурлачуком психодіагностичними підходами:

---

<sup>1</sup> Виготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 5. – С. 257-321. С.318.

<sup>2</sup> Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика: учебник / Л.Ф. Бурлачук. – СПб.: Питер, 2006. – 351 с. С.146.

<sup>3</sup> Либин А.В. Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций. – М.: Смысл; Академия, 2004. – 527 с. С. 51.

- *об'єктивним*, у контексті якого діагностика здійснюється на основі успішності, результативності способу чи особливостей виконання діяльності;
- *суб'єктивним*, в якому діагностика відбувається на основі відомостей, що повідомляють про себе реципієнти, самоописів, самооцінок особливостей особистості, стану, поведінки, залежно від ситуації;
- *проективним*, коли діагностика здійснюється на основі аналізу особливостей взаємодії із зовнішньо нейтральним матеріалом, який стає в силу його певної невизначеності, слабоструктурованості об'єктом проекції<sup>1</sup>.

Об'єктивний підхід до діагностики проявів людської індивідуальності утворюється, за Л. Бурлачуком, на основі методик діагностики власне *особистісних (характерологічних) особливостей та тестів інтелекту*, які можна об'єднати в *тести дії, ситуаційні тести, тести спеціальних здібностей і тести досягнень*<sup>2</sup>.

Суб'єктивний підхід представлений численними опитувальниками, які поділяються на:

- *особистісні (Р. Кеттелла) й типологічні (Г. Айзенка);*
- *опитувальники стану, настрою, мотивів (А. Едвардса), інтересів (Г. Кюдера), думок (рос. – мнений), цінностей (Д. Супера), установок (шкала Л. Терстоуна) та опитувальники-анкети*<sup>3</sup>.

Проективний підхід має в арсеналі *моторно-експресивні, перцептивно-структурні й аперцептивно-динамічні* методики<sup>4</sup>, що дозволяють з'ясувати особливості *проекції (атрибутивної, аутичної, раціоналізованої, симілятивної, комплементарної, проекції Панглосса й Кассандри)* та *аперцептивного викривлення суб'єктом власних рис*. У зв'язку з цим проективні методики поділяються на: *конститутивні, конструктивні, інтерпретативні, катартичні, рефрактивні, експресивні, імпресивні, аддитивні*<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> Бурлачук Л.Ф. Психодіагностика: учебник / Л.Ф. Бурлачук. – СПб.: Питер, 2006. – 351 с. С.110.

<sup>2</sup> Бурлачук Л.Ф. Психодіагностика: учебник / Л.Ф. Бурлачук. – СПб.: Питер, 2006. – 351 с. С.110-111.

<sup>3</sup> Там само. – С. 256.

<sup>4</sup> Там само. – С.111.

<sup>5</sup> Там само. – С. 290-294.

Серед усіх цих методик ми обирали для застосування в ході констатувального експерименту ті, які пройшли стандартизацію й перевірку на адекватність, валідність і надійність.

Таким чином, для здійснення психолого-педагогічної діагностики рівнів розвитку компонентів творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання нами було дібрано комплекс психодіагностичних методів і методик, які, відповідно до ситуації діагностики, могли бути застосовані в ході констатувального експерименту з метою опису кількісних і якісних проявів творчої індивідуальності студентів:

### ***Конституційний рівень:***

1) з метою виявлення морфофункціональної асиметрії мозку студентів професійно-педагогічних та вищих навчальних закладів – тест „Мислитель або Художник”<sup>1</sup>; методики Є. Клімова та Б. Кадірова<sup>2</sup> щодо виявлення співвідношення сигнальних систем<sup>3</sup>; методики „Визначення меж полів зору й функціональної асиметрії очей (за допомогою периметру Ферстера)”<sup>4</sup>;

2) з метою з’ясування притаманного студентам способу перекодування інформації, отриманої за допомогою органів відчуттів – тести: „Провідна репрезентативна система”<sup>5</sup>; „Один раз побачити чи почути?”<sup>6</sup>; методика Л. Столяренко „Визначення системи модальностей співбесідника”<sup>7</sup>.

### ***Індивідний рівень:***

1) з метою визначення типу та особливостей проявів темпераменту студентів – методики: Д. Кейрсі<sup>8</sup>, Б. Цуканова<sup>9</sup>,

---

<sup>1</sup> Серьожникова Р.К., Пархоменко Н.Д., Яковицька Л.С. Основи психології і педагогіки: навч. посібник / Р.К. Серьожникова, Н.Д. Прахоменко, Л.С. Яковицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 243 с. С. 230-233.

<sup>2</sup> Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с. С. 620-626.

<sup>3</sup> Там само. – С. 627.

<sup>4</sup> Практикум по общей экспериментальной и прикладной психологии: учеб. пособие / В.Д. Балин, В.К. Гайда, В.К. Гербачевский и др.; под общ. ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб.: Питер, 2001. – 560 с. С.39-43.

<sup>5</sup> Столяренко Л.Д. Психология делового общения и управления: учебник / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2001. – 512 с. С. 122-126.

<sup>6</sup> Серьожникова Р.К., Пархоменко Н.Д., Яковицька Л.С. Основи психології і педагогіки: навч. посібник / Р.К. Серьожникова, Н.Д. Пархоменко, Л.С. Яковицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 243 с. С. 239-241.

<sup>7</sup> Столяренко Л.Д. Психология делового общения и управления: учебник / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2001. – 512 с. С. 126-127.

<sup>8</sup> Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с. С. 475-481.

<sup>9</sup> Цуканов Б.И. Время в психике человека; [монография] / Б.И. Цуканов. – Одесса: Астропринт, 2000. – 220 с.

А. Белова<sup>1</sup>; „Властивості й формула темпераменту”<sup>2</sup>, „Визначення домінуючого типу темпераменту” В. Івашкіна<sup>3</sup>; опитувальник „Дослідження психологічної структури темпераменту” Б. Смирнова<sup>4</sup>; тест Хейманса „Темперамент і соціотипи”<sup>5</sup>; тест-опитувальник Г. Айзенка ЕРQ, форма А; підлітковий опитувальник Г. Айзенка<sup>6</sup>;

2) з метою виявлення особливостей *психічних процесів*:

а) *когнітивних* – метод короткотривалих експозицій (для діагностики обсягу сприймання)<sup>7</sup>; методики „Дослідження динаміки абсолютних порогів світлової чуттєвості в умовах темрявої адаптації”, „Визначення абсолютних порогів слухової чуттєвості”, „Визначення точності оковиміру”<sup>8</sup>; „Вимірювання обсягу сприйняття”<sup>9</sup>, „Дослідження індивідуальних особливостей сприйняття (полезалежності – полenezалежності)”<sup>10</sup>; „Побудова індивідуального профілю слухача”<sup>11</sup>; метод чорно-червоних таблиць Горбова–Шульте (при діагностиці уваги)<sup>12</sup>, коректурний тест Бурдона–Анфімова<sup>13</sup>; „Дослідження перемикування уваги” за допомогою методу Шульте в модифікації Марищука, Горбова, Сисоєва та ін.<sup>14</sup>; „Дослідження характеристик довільної уваги методом інтелектуальної проби”<sup>15</sup>; методика „Переплутані інструкції” для дослідження слухової уваги<sup>16</sup>; „Визначення

---

<sup>1</sup> Галаган В.Я., Орлов В.Ф., Ягупов В.В. Основи психології і педагогіки: навч. посіб. / В.Я. Галаган, В.Ф. Орлов, В.В. Ягупов; за заг. ред. В.В. Ягупова. – К.: КУЕТТ, 2005. – 232 с. С.181-184.

<sup>2</sup> Ратанова Т.А., Шляхт Н.Ф. Психодиагностические методы изучения личности / Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхт. – М., 1988.

<sup>3</sup> Ивашкин В.С. Психологическое изучение школьников / В.С. Ивашкин. – Владимир, 1990. – С. 49-52.

<sup>4</sup> Смирнов Б.Н. Практические занятия по психологии / Б.Н. Смирнов. – М., 1989. – С. 127-130.

<sup>5</sup> Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с. С. 471-474.

<sup>6</sup> Там само. – С. 482-486.

<sup>7</sup> Практикум по психологии / под ред. А.Н. Леонтьева, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М., 1972. – 248 с. С. 64-65.

<sup>8</sup> Практикум по общей экспериментальной и прикладной психологии: учеб. пособие / В.Д. Балин, В.К. Гайда, В.К. Гербачевский и др.; под общ. ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб.: Питер, 2001. – 560 с. С. 43-51.

<sup>9</sup> Практикум по общей экспериментальной и прикладной психологии: учеб. пособие / В.Д. Балин, В.К. Гайда, В.К. Гербачевский и др.; под общ. ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб.: Питер, 2001. – 560 с. С. 64-68.

<sup>10</sup> Там само. – С. 75-78.

<sup>11</sup> Там само. – С. 184-85.

<sup>12</sup> Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н.И. Шевандрин. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 512 с. С. 219-224.

<sup>13</sup> Практикум по общей экспериментальной и прикладной психологии: учеб. пособие / В.Д. Балин, В.К. Гайда, В.К. Гербачевский и др.; под общ. ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб.: Питер, 2001. – 560 с. С. 130-133.

<sup>14</sup> Там само. – С. 136-138.

<sup>15</sup> Там само. – С. 133-135.

<sup>16</sup> Там само. – С. 185-186.

індивідуальних властивостей уваги та уяви студентів”<sup>1</sup>, „Оцінювання яскравості – чіткості уявлень за методом саморанжування”<sup>2</sup>; методи дослідження безпосереднього й опосередкованого запам’ятовування (утримання членів ряду, парних асоціацій, заучування, впізнавання, діагностики короткотривалої пам’яті)<sup>3</sup>, „Дослідження чинників, що впливають на збереження матеріалу в пам’яті”<sup>4</sup>; методики „Заучування десяти слів”<sup>5</sup>; „Словесний лабіринт” для визначення лабільності – ригідності мисленнєвих процесів<sup>6</sup>; „Визначення типів мислення та рівня креативності”<sup>7</sup>; „Нестандартне мислення” О. Сергєєнкової<sup>8</sup>; чотирьохмодальнісний емоційний опитувальник Л. Рабінович<sup>9</sup>; методики діагностики творчого мислення та уяви<sup>10</sup>; тест „Творчий характер мислення” Торренса (ТТСТ)<sup>11</sup>; „Визначення активного вербального й наочно-образного мислення”<sup>12</sup>; „Складання фігур з сірників” для дослідження особливостей наочно-дієвого мислення<sup>13</sup>; методики „Подвійної стимуляції” Виготського-Сахарова<sup>14</sup>, „Піктограма”<sup>15</sup> О. Лурії щодо діагностики наочно-образного мислення<sup>16</sup>; методики „Порівняння понять”, „Вилучення зайвого”, „Четвертий зайвий”, „Логіка зв’язків” для оцінки

---

<sup>1</sup> Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с. С. 234-237.

<sup>2</sup> Практикум по общей экспериментальной и прикладной психологии: учеб. пособие / В.Д. Балин, В.К. Гайда, В.К. Гербачевский и др.; под общ. ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб.: Питер, 2001. – 560 с. С. 81-83.

<sup>3</sup> Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н.И. Шевандрин. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 512 с. С. 227-237.

<sup>4</sup> Практикум по общей экспериментальной и прикладной психологии: учеб. пособие / В.Д. Балин, В.К. Гайда, В.К. Гербачевский и др.; под общ. ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб.: Питер, 2001. – 560 с. С. 120-125.

<sup>5</sup> Там само. – С. 413-414.

<sup>6</sup> Там само. – С. 145-147.

<sup>7</sup> Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с. С. 618-620.

<sup>8</sup> Сергєєнкова О. Психодіагностичний самоконтроль / О. Сергєєнкова // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: наук.-метод. журнал. – 2004. – Додаток до випуску 2. – 131 с. С. 44-70. С. 62.

<sup>9</sup> Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 752 с. С. 524-527.

<sup>10</sup> Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н.И. Шевандрин. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 512 с. С. 240-242.

<sup>11</sup> Алдер Г. CQ, или мускулы творческого интеллекта / Гарри Алдер. – пер. с англ. С. Потапенко. – М.: Фаир-Пресс, 2004. – 496 с. С. 329-330.

<sup>12</sup> Практикум по общей экспериментальной и прикладной психологии: учеб. пособие / В.Д. Балин, В.К. Гайда, В.К. Гербачевский и др.; под общ. ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб.: Питер, 2001. – 560 с. С. 147-149.

<sup>13</sup> Там само. – С. 149-153.

<sup>14</sup> Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н.И. Шевандрин. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 512 с. С. 248-254.

<sup>15</sup> Практикум по общей экспериментальной и прикладной психологии: учеб. пособие / В.Д. Балин, В.К. Гайда, В.К. Гербачевский и др.; под общ. ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб.: Питер, 2001. – 560 с. С. 155-157.

<sup>16</sup> Там само. – С. 153-155.

індивідуальних особливостей понятійного мислення<sup>1</sup>; методики „Відгадування загадок” та „Розуміння прислів’їв” для дослідження індивідуально-психологічних особливостей мислення<sup>2</sup>; методики дослідження розуміння<sup>3</sup> й взаєморозуміння; метод психологічної діагностики творчого розвитку учнів С. Сисоєвої<sup>4</sup>; інтелектуальні тести Р. Кеттелла (CF2A<sup>5</sup>; culture-free<sup>6</sup>); інтелектуальні тести Г. Айзенка-Ф. Горбова<sup>7</sup>; тест структури інтелекту Амтхауера<sup>8</sup>; „Структура інтелекту” Дж. Гілфорда (SOI)<sup>9</sup>; тест інтелекту<sup>10</sup>; шкала шкала Стенфорда – Біне; шкала інтелекту Д. Векслера, тест інтелекту підлітків і дорослих А. Кауфмана<sup>11</sup>; шкільні тести структури інтелекту (CTSI), розумового розвитку (ШТРР)<sup>12</sup>, (ЛОГО) в адаптації П. Козляковського<sup>13</sup>; шкали виміру інтелекту Векслера<sup>14</sup>; прогресивні матриці Равена<sup>15</sup>; тести Б. Коссова „Тренування оперативного мислення (ОСМ)”<sup>16</sup>; І. Якиманського, В. Захаріна, М. Кадаяса щодо дослідження просторового мислення (ТПМ)<sup>17</sup>; „Тест прикладів” Гетцеля й Джексона, Уоллаха й Когана<sup>18</sup>;

---

<sup>1</sup> Там само. – С. 158-163.

<sup>2</sup> Там само. – С. 165-169.

<sup>3</sup> Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н.И. Шевандрин. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 512 с. С. 467-468.

<sup>4</sup> Сисоєва С. Основы педагогики творчества: учебник / С.О. Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с. С. 212-221.

<sup>5</sup> Пехота Е.Н. Индивидуальность учителя: теория и практика: учеб пособие / Е.Н. Пехота. – Николаев, 1996. – 144 с.

<sup>6</sup> Собчик Л.Н. Введение в психологию индивидуальности / Л.Н. Собчик. – М.: ИПП-ИСП, 2000. – 512 с. С. 277-279.

<sup>7</sup> Там само. – С. 280-281.

<sup>8</sup> Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н.И. Шевандрин. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 512 с. С.89-90.

<sup>9</sup> Дружинин В.Н. Структура и логика психологического исследования / В.Н. Дружинин. – М., 1994. – 163 с. С. 138.

<sup>10</sup> Галаган В.Я., Орлов В.Ф., Ягунов В.В. Основы психологии і педагогіки: навч. посіб. / В.Я. Галаган, В.Ф. Орлов, В.В. Ягунов; за заг. ред. В.В. Ягунова. – К.: КУЕТТ, 2005. – 232 с. С.214-217.

<sup>11</sup> Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 666 с. С. 231-235.

<sup>12</sup> Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н.И. Шевандрин. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 512 с. С.89-91.

<sup>13</sup> Пехота Е.Н. Индивидуальность учителя: теория и практика: учеб пособие / Е.Н. Пехота. – Николаев, 1996. – 144 с.

<sup>14</sup> Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н.И. Шевандрин. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 512 с. С.91-92.

<sup>15</sup> Там само. – С. 92-93.

<sup>16</sup> Коссов Б.Б. Личность: теория, диагностика и развитие: учеб.-метод. пособие / Б.Б. Коссов. – М.: Академический Проект, 2000. – 240 с. С. 208-209.

<sup>17</sup> Пехота Е.Н. Индивидуальность учителя: теория и практика: учеб пособие / Е.Н. Пехота. – Николаев, 1996. – 144 с.

<sup>18</sup> Алдер Г. CQ, или мускулы творческого интеллекта / Гарри Алдер. – пер. с англ.С. Потапенко. – М.:Файр-Пресс,2004. – 496 с. С. 329.

б) *афективно-вольових*: самооціночні тести Є. Ільїна „Характеристики емоційності”<sup>1</sup> та „Самооцінка емоційного стану”<sup>2</sup>; методики: Г. Айзенка „Самооцінка емоційних станів”<sup>3</sup>, оцінки емоційного інтелекту (EQ) Н. Холла<sup>4</sup>, „Діагностика емоційності за В. Русаловим”<sup>5</sup>; „Визначення емоційності” В. Суворової<sup>6</sup>; „Діагностика рівня емоційної стабільності й здатності до керування психологічним самопочуттям”<sup>7</sup>; „Шкала диференційних емоцій” (ШДЕ)<sup>8</sup>; „Візуально-асоціативна самооцінка емоційних станів” та „Рисувально-символічна самооцінка емоційних станів” М. Фетіскіна<sup>9</sup>; вивчення емоційного слуху В. Морозова<sup>10</sup>; „Емотивні асоціації” Л. Рожиної<sup>11</sup>; „Розпізнання емоцій у вокальному мовленні”<sup>12</sup>; метод „Спостереження емоційної експресії” для діагностики експресивного компонента емоції<sup>13</sup>; „Розпізнавання емоцій за виразом обличчя”<sup>14</sup>; тест Б. Смирнова на виявлення рівня сформованості вольових якостей особистості<sup>15</sup>;

3) *Здібності*: диференційні тести здібностей (ДАТ)<sup>16</sup>; багатоаспектна батарея здібностей (ББЗ)<sup>17</sup>; тести спеціальних здібностей<sup>18</sup>.

З метою діагностики: а) *соціальних здібностей*: методики „Визначення соціальної чутливості” П. Гаєка, Е. Бакаларжа, С. Гільманова<sup>19</sup>; „Здібність до емпатії” А. Мехрабієна,

---

<sup>1</sup> Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 752 с. С. 549-550.

<sup>2</sup> Практикум по общей экспериментальной и прикладной психологии: учеб. пособие / В.Д. Балин, В.К. Гайда, В.К. Гербачевский и др.; под общ. ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб.: Питер, 2001. – 560 с. С. 212-216.

<sup>3</sup> Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 752 с. С. 523.

<sup>4</sup> Там само. – С. 633-634.

<sup>5</sup> Там само. – С. 540-542.

<sup>6</sup> Суворова В.В. Тесты определения индивидуальных особенностей вегетативного реагирования / В.В. Суворова. – М., 1976.

<sup>7</sup> Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамушенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с. С. 169-170.

<sup>8</sup> Ротина Л.Н. Развитие эмоционального мира личности: учеб.-метод. пособие / Е.Н. Ротина. – Мн., 1999.

<sup>9</sup> Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 752 с. С. 497-499.

<sup>10</sup> Там само. – С. 552.

<sup>11</sup> Там само. – С. 638-640.

<sup>12</sup> Практикум по общей экспериментальной и прикладной психологии: учеб. пособие / В.Д. Балин, В.К. Гайда, В.К. Гербачевский и др.; под общ. ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб.: Питер, 2001. – 560 с. С. 1186-1188.

<sup>13</sup> Там само. – С. 206-212.

<sup>14</sup> Там само. – С. 221-225.

<sup>15</sup> Смирнов Б.Н. Практические занятия по психологии / Б.Н. Смирнов. – М., 1989. – С. 106-109.

<sup>16</sup> Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование / Анна Анастаси, Сюзан Урбина. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 688 с. С. 318.

<sup>17</sup> Там само. – С. 321-323.

<sup>18</sup> Там само. – С. 547-552.

<sup>19</sup> Гильманов С.А. Диагностика качеств творческой индивидуальности педагога: учеб. пособие / С.А. Гильманов. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1998. – 88 с. С. 43-44.

Н. Епштейна<sup>1</sup>; „Діагностика рівня сформованості в студентів комунікативності як професійно значущої здібності педагога”<sup>2</sup>; оцінка комунікативних та організаторських здібностей (КОЗ-1; КОЗ-2); методика діагностики соціальної емпатії<sup>3</sup>; б) *творчих здібностей* – методика діагностики творчих здібностей<sup>4</sup> та проявів інтуїції<sup>5</sup>; в) *педагогічних здібностей*: опитувальник для визначення вираженості педагогічних здібностей (М. Амінов, Н. Морозова, А. Смятських)<sup>6</sup>; г) *мистецьких здібностей*: методика „Вимірювання сенсомоторної реакції на світлові й звукові сигнали”<sup>7</sup>; методики дослідження інтонаційного слуху, відчуття ритму, музичної, рухової й зорової пам’яті, оковиміру тощо.

### ***Особистісний рівень:***

1) Характер – Опитувальник Гекса для визначення характерологічних особливостей особистості<sup>8</sup>; методика К. Леонгарда „Акцентуації характеру особистості”<sup>9</sup>; опитувальник Х. Смішека „Діагностика типів акцентуації рис характеру й темпераменту за К. Леонгардом”<sup>10</sup>; тест „Акцентуації характеру особистості” О. Прутченка, А. Сіялова; П. Ганнушкіна, А. Личко, А. Егідеса<sup>11</sup>; тести „Чи сильний у вас характер?”<sup>12</sup>; „Ваш характер”<sup>13</sup>;

### ***2) Особистісні і професійні якості:***

---

<sup>1</sup> Пехота Е.Н. Индивидуальность учителя: теория и практика: учеб пособие / Е.Н. Пехота. – Николаев, 1996. – 144 с. С. 73-77.

<sup>2</sup> Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с. С. 223-225.

<sup>3</sup> Петрушин В.И. Психология и педагогика художественного творчества: учеб. пособие / В.И. Петрушин. – М.: Академический Проект, Гаудеамус, 2006. – 490 с. С. 472-474.

<sup>4</sup> Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с. С. 187-189.

<sup>5</sup> Гильманов С.А. Диагностика качеств творческой индивидуальности педагога: учеб. пособие / С.А. Гильманов. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1998. – 88 с. С. 44-46.

<sup>6</sup> Там само. – С. 37-43.

<sup>7</sup> Практикум по общей экспериментальной и прикладной психологии: учеб. пособие / В.Д. Балин, В.К. Гайда, В.К. Гербачевский и др.; под общ. ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб.: Питер, 2001. – 560 с. С. 250-253.

<sup>8</sup> Гришин В.В., Лушин В.П. Методики психодиагностики в учебно-воспитательном процессе / В.В. Гришин, В.П. Лушин. – М., 1990.

<sup>9</sup> Комплект методик для профессионального самопознания будущего учителя / сост. В.А. Семиченко. – К., 1990. – С. 7.

<sup>10</sup> Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с. С. 532-535.

<sup>11</sup> Пехота Е.Н. Индивидуальность учителя: теория и практика: учеб пособие / Е.Н. Пехота. – Николаев, 1996. – 144 с.

<sup>12</sup> Галаган В.Я., Орлов В.Ф., Отич О.М. Психологія управління: навч. посіб. / В.Я. Галаган, В.Ф. Орлов, О.М. Отич. – К.: КУЕТТ, 2006. – 237 с. С.217-222.

<sup>13</sup> Серьожникова Р.К., Пархоменко Н.Д., Яковицька Л.С. Основи психології і педагогіки: навч. посібник / Р.К. Серьожникова, Н.Д. Пархоменко, Л.С. Яковицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 243 с. С. 227-229.



- особистісні опитувальники MMPI, FPI, CPI, 16 PF Р. Кеттелла<sup>1</sup>, психодіагностичний опитувальник на виявлення акцентуацій (ПДО); індивідуально-типологічний опитувальник Л. Собчик (ІТО)<sup>2</sup>; мальований аперцептивний тест Л. Собчик (МАТ) як компактний модифікований варіант Аперцептивного тесту Г. Мюррея<sup>3</sup>; тест-опитувальник особистісної зрілості Ю. Гільбуха<sup>4</sup>; діагностика присутності індивідуальності як якості особистості С. Гільманова<sup>5</sup>; методика діагностики ознак творчої індивідуальності С. Гільманова<sup>6</sup>; методика „Карта контролю стану мовлення” для оцінювання індивідуальних властивостей мовця<sup>7</sup>; „Визначення темпо-ритмічних особливостей мовлення за допомогою вимірювача темпоральних характеристик мовлення”<sup>8</sup>; „Семантичного диференціалу” для оцінювання індивідуальних властивостей мовця<sup>9</sup>; „Тематичної аперцепції тест” (ТАТ)<sup>10</sup>; 8-кольоровий тест Люшера<sup>11</sup>; методики Б. Коссова: „Карта експертних оцінок студентів” (КЕОС)<sup>12</sup>; „Карта експертних оцінок „Особистість спеціалістів” (КЕООС) – у галузі інженерно-технічної діяльності)<sup>13</sup>; адаптований варіант методики ”Експертна оцінка психологічних характеристик особистості керівника”<sup>14</sup>; методика побудови профілю ділових якостей О. Сергєєнкової<sup>15</sup>; методика

---

<sup>1</sup> Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н.И. Шевандрин. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 512 с. С. 444-466.

<sup>2</sup> Собчик Л.Н. Введение в психологию индивидуальности / Л.Н. Собчик. – М.: ИПП-ИСП, 2000. – 512 с. С. 46-54.

<sup>3</sup> Там само. – С. 247-255.

<sup>4</sup> Добренко І. Психодіагностичне забезпечення розвитку здатності до підприємництва у незайнятих випускників професійно-технічних навчальних закладів / Інна Добренко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: наук.-метод. журнал. – 2004. – Додаток до випуску 2. – 131 с. С. 70- 129. С. 108-118.

<sup>5</sup> Гильманов С.А. Диагностика качеств творческой индивидуальности педагога: учеб. пособие / С.А. Гильманов. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1998. – 88 с. С. 19-20.

<sup>6</sup> Там само. – С. 27-28.

<sup>7</sup> Практикум по общей экспериментальной и прикладной психологии: учеб. пособие / В.Д. Балин, В.К. Гайда, В.К. Гербачевский и др.; под общ. ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб.: Питер, 2001. – 560 с. С. 1188-190.

<sup>8</sup> Там само. – С. 190-192.

<sup>9</sup> Практикум по общей экспериментальной и прикладной психологии: учеб. пособие / В.Д. Балин, В.К. Гайда, В.К. Гербачевский и др.; под общ. ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб.: Питер, 2001. – 560 с. С. 193-195.

<sup>10</sup> Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н.И. Шевандрин. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 512 с. С.98-99.

<sup>11</sup> Там само. – С.89-90.

<sup>12</sup> Коссов Б.Б. Личность: теория, диагностика и развитие: учеб.-метод. пособие / Б.Б. Коссов. – М.: Академический Проект, 2000. – 240 с. С. 186 – 189.

<sup>13</sup> Там само. – С. 196 – 201.

<sup>14</sup> Практикум по общей экспериментальной и прикладной психологии: учеб. пособие / В.Д. Балин, В.К. Гайда, В.К. Гербачевский и др.; под общ. ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб.: Питер, 2001. – 560 с. С. 459-465.

<sup>15</sup> Сергєєнкова О. Розвивальний самомоніторинг / О. Сергєєнкова // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: наук.-метод. журнал. – 2004. – Додаток до випуску 2. – 131 с. С. 8-41. С. 19-20.

семантичного диференціалу Ч. Осгуда<sup>1</sup>; „Оцінка психічної активації, інтересу, емоційного тону, напруження й комфортності”<sup>2</sup>; „Дослідження творчої індивідуальності за допомогою біографічного методу”<sup>3</sup>; Професійна автобіографія П. Ржичана<sup>4</sup>; автобіографічні спогади<sup>5</sup>; „Діагностика конкретних особливих та унікальних властивостей і рис творчої індивідуальності” С. Гільманова<sup>6</sup>; Психологічний портрет (ПП) Б. Овчинникова-К. Павлова<sup>7</sup>.

Для дослідження окремих якостей особистісного рівня творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання застосовувалися такі методики:

- *комунікативність* — самотест „Комунікабельність”<sup>8</sup>; методика виявлення загального рівня комунікативності педагога В. Ряховського<sup>9</sup>; тест Форверга на контактність<sup>10</sup>; „Діагностика рівня сформованості вміння встановлювати особистісний контакт на початковому етапі навчального заняття”<sup>11</sup>; „Діагностика індивідуального рівня готовності студентів до активного слухання”<sup>12</sup>; тест „Чи вмієте ви слухати?”<sup>13</sup>; „Діагностування комунікативної готовності до діалогу з учнем”<sup>14</sup>; „Діагностування рівня сформованості комунікативності як професійно значущої здібності педагога”<sup>15</sup>; тест „Чи комунікабельна ви людина?”<sup>16</sup>; тест

---

<sup>1</sup> Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование / Анна Анастаси, Сюзан Урбина. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 688 с. С. 501-502.

<sup>2</sup> Практикум по общей экспериментальной и прикладной психологии: учеб. пособие / В.Д. Балин, В.К. Гайда, В.К. Гербачевский и др.; под общ. ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб.: Питер, 2001. – 560 с. С. 309-314.

<sup>3</sup> Там само. – С. 324-328.

<sup>4</sup> Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании / Е.И. Рогов. – М., 1995. – С. 3.

<sup>5</sup> Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование / Анна Анастаси, Сюзан Урбина. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 688 с. С. 467-469.

<sup>6</sup> Гильманов С.А. Диагностика качеств творческой индивидуальности педагога: учеб. пособие / С.А. Гильманов. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1998. – 88 с. С. 58-70.

<sup>7</sup> Пехота Е.Н. Индивидуальность учителя: теория и практика: учеб. пособие / Е.Н. Пехота. – Николаев, 1996. – 144 с.

<sup>8</sup> Педагогическое мастерство и педагогические технологии: учеб. пособие / под ред. Л.К. Гребёнкиной, Л.А. Байковой. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогическое об-во России, 2001. – 256 с. С. 216-217.

<sup>9</sup> Фридман Л.Н., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя / Л.Н. Фридман, И.Ю. Кулагин. – М., 1991. – С. 281.

<sup>10</sup> Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с. С. 144-145.

<sup>11</sup> Там само. – С. 297-298.

<sup>12</sup> Ильин Е.Н. Рождение урока / Е.Н. Ильин. – М., 1986. – 176 с. С. 102-104.

<sup>13</sup> Столяренко Л.Д. Психология делового общения и управления: учебник / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2001. – 512 с. С. 128-130.

<sup>14</sup> Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – 3-тє вид., доп. і перероб. – К.: СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с. С. 237-239.

<sup>15</sup> Там само. – С. 254-255.

<sup>16</sup> Галаган В.Я., Орлов В.Ф., Отич О.М. Психологія управління: навч. посіб. / В.Я. Галаган, В.Ф. Орлов, О.М. Отич. – К.: КУЕТТ, 2006. – 237 с. С. 222-225.

„Потреба у спілкуванні” (Ю. Орлов, В. Шкуркін, Л. Орлов)<sup>1</sup>; методика „Особистісна відкритість у спілкуванні як риса характеру” (С. Гільманов)<sup>2</sup>;

- *емпатійність*: самотест І. Юсупова „Емпатія”<sup>3</sup>; методики: „Діагностика рівня емпатії” І. Юсупова<sup>4</sup>; „Здібність до емпатії” А. Мехрабієна, Н. Епштейна<sup>5</sup>; „Діагностика рівня емпатії” В. Бойко<sup>6</sup> та „Емоційна емпатія”<sup>7</sup>;

- *емоційність*: опитувальник Т. Сиріцо для діагностики структури емоційності в професійно-педагогічній діяльності<sup>8</sup>; методика М. Фетіскіна „Оцінка емоційності – монотонності викладача”<sup>9</sup>; опитувальник з емоційної експресії (ОЕЕ) Л. Богіної<sup>10</sup>; Л. Богіної<sup>10</sup>; методика „Оцінка власних засобів експресії”<sup>11</sup>; полімодальнісний емоційний малюнковий тест І. Іранкової<sup>12</sup>; методика „Самооцінка емоційного стану”<sup>13</sup>; методика діагностування рівня емоційної стабільності й здатності до керування психічним самопочуттям<sup>14</sup>;

- *м’язова свобода*: методика виявлення м’язових затисків О. Семенової<sup>15</sup>;

- *креативність*: самотестування креативності Г. Алдера<sup>16</sup>; тести креативності Е. Торренса; Дж. Гілфорда, С. Медніка<sup>17</sup>; тест віддалених асоціацій (РАТ)<sup>18</sup>; тест „Приклади” Г. Алдера<sup>1</sup>;

---

<sup>1</sup> Там само. – С. 209-210.

<sup>2</sup> Гильманов С.А. Диагностика качеств творческой индивидуальности педагога: учеб. пособие / С.А. Гильманов. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1998. – 88 с. С. 34-37.

<sup>3</sup> Педагогическое мастерство и педагогические технологии: учеб. пособие / под ред. Л.К. Гребёнкиной, Л.А. Байковой. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогическое об-во России, 2001. – 256 с. С. 211-216.

<sup>4</sup> Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с. С. 618-620.

<sup>5</sup> Пехота Е.Н. Индивидуальность учителя: теория и практика: учеб пособие / Е.Н. Пехота. – Николаев, 1996. – 144 с. С. 73-77.

<sup>6</sup> Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с. С. 499-501.

<sup>7</sup> Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 752 с. С. 564-565.

<sup>8</sup> Там само. – С. 527-529.

<sup>9</sup> Там само. – С. 562-563.

<sup>10</sup> Там само. – С. 592.

<sup>11</sup> Там само. – С. 596.

<sup>12</sup> Там само. – С. 630-631.

<sup>13</sup> Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 752 с. С. 648-650.

<sup>14</sup> Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – 3-тє вид., доп. і перероб. – К.: СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с. С. 184.

<sup>15</sup> Семёнова Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога: учеб. пособие / Е.М. Семёнова. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 224 с. С. 151-152.

<sup>16</sup> Алдер Г. CQ, или мускулы творческого интеллекта / Гарри Алдер. – пер. с англ. С. Потапенко. – М.: Фаир-Пресс, 2004. – 496 с. С. 355-361.

<sup>17</sup> Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности Н.И. Шевандрин. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 512 с. С. 280-90.

<sup>18</sup> Там само. – С. 287-288.

„Діагностика рівня сформованості вміння створювати словесні картини в процесі розповіді”<sup>2</sup>; методика діагностики особистісної креативності Вільямса<sup>3</sup>; соціальної креативності В. Петрушина<sup>4</sup>; методика визначення креативності С. Гільманова<sup>5</sup>; „Методика для розпізнавання таланту”, „Що ви за людина?”, „Прикметники-індикатори”, „18 детермінант особистості” Г. Алдера<sup>6</sup>;

- *яскравість, оригінальність*: методика діагностики яскравості, оригінальності й чарівності творчої індивідуальності С. Гільманова<sup>7</sup>.

Професійні якості: психодіагностика професійно важливих особистісних якостей за допомогою „Стандартизованого багатофакторного методу дослідження особистості” (СБМДО) та методу „Діагностики міжособистісних стосунків” (ДМС) Л. Собчик<sup>8</sup>; методика визначення професійно значущих якостей вчителя О. Сергєєнкової<sup>9</sup>; самотест „Професійна майстерність вчителя”<sup>10</sup>; методика визначення професійно-педагогічної майстерності студентів С. Гільманова<sup>11</sup>;

- *педагогічні уявлення*: методика визначення рівня сформованості уявлень про навчальне заняття як творчу діяльність педагога<sup>12</sup>; методика діагностування рівня сформованості уявлень про роль творчого самопочуття педагога та вміння самоналаштування на творче публічне спілкування<sup>13</sup>;

---

<sup>1</sup> Алдер Г. СҚ, или мускулы творческого интеллекта / Гарри Алдер. – пер. с англ. С. Потапенко. – М.: Фаир-Пресс, 2004. – 496 с. С. 341-342.

<sup>2</sup> Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с. С. 177-178.

<sup>3</sup> Фетискин Н.П., Казаков В.В., Манойлов Г.М. Социально-психологическая диагностика. Развитие личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Казаков, Г.М. Манойлов. – М., 2002. – 449-454.

<sup>4</sup> Петрушин В.И. Психология и педагогика художественного творчества: учеб. пособие / В.И. Петрушин. – М.: Академический Проект, Гаудеамус, 2006. – 490 с. С. 455-456.

<sup>5</sup> Гильманов С.А. Диагностика качеств творческой индивидуальности педагога: учеб. пособие / С.А. Гильманов. – Тюмень: Изд-во ТЮмГУ, 1998. – 88 с. С. 20.

<sup>6</sup> Алдер Г. СҚ, или мускулы творческого интеллекта / Гарри Алдер. – пер. с англ. С. Потапенко. – М.: Фаир-Пресс, 2004. – 496 с. С. 336-337.

<sup>7</sup> Гильманов С.А. Диагностика качеств творческой индивидуальности педагога: учеб. пособие / С.А. Гильманов. – Тюмень: Изд-во ТЮмГУ, 1998. – 88 с. С. 20-23.

<sup>8</sup> Собчик Л.Н. Введение в психологию индивидуальности / Л.Н. Собчик. – М.: ИПП-ИСП, 2000. – 512 с. С. 281-299.

<sup>9</sup> Сергєєнкова О. Психодіагностичний самоконтроль / О. Сергєєнкова // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: наук.-метод. журнал. – 2004. – Додаток до випуску 2. – 131 с. С. 8-70. С. 47-48.

<sup>10</sup> Педагогическое мастерство и педагогические технологии: учеб. пособие / под ред. Л.К. Гребенкиной, Л.А. Байковой. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогическое об-во России, 2001. – 256 с. С. 219-222.

<sup>11</sup> Гильманов С.А. Диагностика качеств творческой индивидуальности педагога: учеб. пособие / С.А. Гильманов. – Тюмень: Изд-во ТЮмГУ, 1998. – 88 с. С. 25-27.

<sup>12</sup> Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – 3-тє вид., доп. і перероб. – К.: СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с. С. 302-303.

<sup>13</sup> Там само. – С. 356.

- *педагогічні вміння*: методики діагностики педагогічних вмінь<sup>1</sup>;

- *динамізм особистості*: тест „Чи здатні ви впливати на інших людей?”<sup>2</sup>; опитувальник „Прискіпливість та схильність до лідерства”<sup>3</sup>;

*Цінності*: методика М. Рокича „Ціннісні орієнтації”<sup>4</sup>; Опитувальник термінальних цінностей (ОтеЦ) М. Сеніна<sup>5</sup>; методика діагностування індивідуальної структури ціннісних орієнтацій особистості О. Сергєєнкової<sup>6</sup> й С. Бубнова<sup>7</sup>; методика діагностування ціннісних орієнтацій педагога у професійному спілкуванні<sup>8</sup>;

- *діагностика смисложиттєвих орієнтацій*: тест смисложиттєвих орієнтацій Д. Леонтьєва й тест Дж. Крамбо та Л. Махолика „Мета життя”(РІЛ)<sup>9</sup>;

#### Спрямованість:

- *особистісна спрямованість* – репертуарна методика діагностики ставлення до значущого оточення<sup>10</sup>; методика „Визначення емоційної спрямованості” Б. Додонова<sup>11</sup>; методика визначення структури інтересів Хеннінга;

- *мотиваційна спрямованість*: мотиваційний тест Хекхаузена<sup>12</sup>; методика О. Сергєєнкової „Конструктивність мотивації”<sup>13</sup>; опитувальник В. Гарбузова щодо виявлення

---

<sup>1</sup> Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации. Описание и руководство к использованию / отв. ред. А.Ф. Кудряшов. – Петрозаводск, 1992. – 319 с.

<sup>2</sup> Галаган В.Я., Орлов В.Ф., Отич О.М. Психология управления: навч. посіб. / В.Я. Галаган, В.Ф. Орлов, О.М. Отич. – К.: КУЕТТ, 2006. – 237 с. С. 215-217.

<sup>3</sup> Там само. – С. 205-206.

<sup>4</sup> Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с. С. 518-519.

<sup>5</sup> Пехота Е.Н. Индивидуальность учителя: теория и практика: учеб пособие / Е.Н. Пехота. – Николаев, 1996. – 144 с.

<sup>6</sup> Сергєєнкова О. Розвивальний самомоніторинг / О. Сергєєнкова // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: наук.-метод. журнал. – 2004. – Додаток до випуску 2. – 131 с. С. 8-41. С. 24-28.

<sup>7</sup> Добренко І. Психодіагностичне забезпечення розвитку здатності до підприємництва у незайнятих випускників професійно-технічних навчальних закладів / Інна Добренко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: наук.-метод. журнал. – 2004. – Додаток до випуску 2. – 131 с. С. 70-129. С. 89-94.

<sup>8</sup> Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамушенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – 3-тє вид., доп. і перероб. – К.: СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с. С. 225-226.

<sup>9</sup> Леонтьев Д.А. Тест смысловых ориентаций (СЖО) / Д.А. Леонтьев. – М., 1992. – 16 с.

<sup>10</sup> Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н.И. Шевандрин. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 512 с. С. 380-388.

<sup>11</sup> Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 752 с. С. 575.

<sup>12</sup> Собчик Л.Н. Введение в психологию индивидуальности / Л.Н. Собчик. – М.: ИПП-ИСП, 2000. – 512 с. С. 255-267.

<sup>13</sup> Сергєєнкова О. Психодіагностичний самоконтроль / О. Сергєєнкова // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: наук.-метод. журнал. – 2004. – Додаток до випуску 2. – 131 с. С. 44-70. С. 63-66.

домінуючого інстинкту<sup>1</sup>; асоціативні тести щодо виявлення домінуючого інстинкту<sup>2</sup>; методика „Перелік особистих переваг” Едвардса<sup>3</sup>; „Групова методика з’ясування інтересів” Г. Алдера<sup>4</sup>; методика „Оцінка рівня домагань”<sup>5</sup>; „Дослідження пізнавальних інтересів”<sup>6</sup>; „Діагностика потреби в пошуках відчуттів” М. Цукермана<sup>7</sup>;

- професійна (педагогічна) спрямованість: опитувальник Є. Рогова<sup>8</sup>; тест Роршаха<sup>9</sup>; методика аналізу інтересів й спрямованості учнів<sup>10</sup>; „Визначення професійної спрямованості особистості”<sup>11</sup>; тест восьми потягів Сонді та його модифікації<sup>12</sup>; репертуарна методика діагностики професійної спрямованості учнів<sup>13</sup>; „Діагностика психологічної готовності до освоєння нового у професійній діяльності”<sup>14</sup>; „Огляд професійних інтересів” Ф.Кьюдера<sup>15</sup>; „Професійна мотивація студента”<sup>16</sup>; „Опитувальник” Йовайші для дослідження сфери професійних переваг<sup>17</sup>;

---

<sup>1</sup> Столяренко Л.Д. Психология делового общения и управления: учебник / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2001. – 512 с. С. 269-272.

<sup>2</sup> Там само. – С. 272-273.

<sup>3</sup> Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование / Анна Анастаси, Сюзан Урбина. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 688 с. С. 404-405.

<sup>4</sup> Алдер Г. CQ, или мускулы творческого интеллекта / Гарри Алдер. – пер. с англ. С. Потапенко. – М.: Фаир-Пресс, 2004. – 496 с. С. 336-337.

<sup>5</sup> Практикум по общей экспериментальной и прикладной психологии: учеб. пособие / В.Д. Балин, В.К. Гайда, В.К. Гербачевский и др.; под общ. ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб.: Питер, 2001. – 560 с. С. 303-308.

<sup>6</sup> Там само. – С. 379-386.

<sup>7</sup> Петрушин В.И. Психология и педагогика художественного творчества: учеб. пособие / В.И. Петрушин. – М.: Академический Проект, Гаудеамус, 2006. – 490 с. С. 438-440.

<sup>8</sup> Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании / Е.И. Рогов. – М., 1995. – С. 267.

<sup>9</sup> Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н.И. Шевандрин. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 512 с. С. 98.

<sup>10</sup> Психология – производству и воспитанию. – Л., 1977. – 304 с. С. 211-224.

<sup>11</sup> Практикум по общей экспериментальной и прикладной психологии: учеб. пособие / В.Д. Балин, В.К. Гайда, В.К. Гербачевский и др.; под общ. ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб.: Питер, 2001. – 560 с. С. 374-378.

<sup>12</sup> Собчик Л.Н. Введение в психологию индивидуальности / Л.Н. Собчик. – М.: ИПП-ИСП, 2000. – 512 с. С. 126-202.

<sup>13</sup> Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н.И. Шевандрин. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 512 с. С. 479-485.

<sup>14</sup> Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с. С. 330-334.

<sup>15</sup> Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование / Анна Анастаси, Сюзан Урбина. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 688 с. С. 436-437.

<sup>16</sup> Практикум по общей экспериментальной и прикладной психологии: учеб. пособие / В.Д. Балин, В.К. Гайда, В.К. Гербачевский и др.; под общ. ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб.: Питер, 2001. – 560 с. С. 386-390.

<sup>17</sup> Там само. – С. 390-394.

- педагогічна спрямованість: тест на схильність до педагогічної професії<sup>1</sup>; диференційно-діагностичний опитувальник (ДДО) Є. Клімова<sup>2</sup>; методика діагностування рівня сформованості позиції студентів щодо ефективності авторитарного і гуманістичного навчання, ролі особистості вчителя у забезпеченні успішного навчання учнів<sup>3</sup>; методика діагностики педагогічної спрямованості творчої індивідуальності С. Гільманова<sup>4</sup>; „Взаємозв’язок типу особистості й сфери професійної діяльності”<sup>5</sup>; методика вивчення привабливості роботи<sup>6</sup>.

### **Суб’єктний рівень:**

1) методики діагностики Я-концепції: тести Л. Собчик „Діагностика міжособистісних стосунків” (ДМС)<sup>7</sup> та „Стандартизований багатofакторний метод дослідження особистості” (СБМДО)<sup>8</sup> для співставлення актуального образу „Я” з ідеальним образом „Я”; методика О. Сергєєнкової „Образ професійного „Я””<sup>9</sup>;

2) методики: Дембо–Рубінштейн „Діагностика самоствавлення”<sup>10</sup>; „Q-сортування” щодо виявлення ставлення до себе<sup>11</sup>; тест-опитувальник самоствавлення В. Століна<sup>12</sup>; непрямого вимірювання системи самооцінок (НВСС), керованої проєкціями (МКП); методика самооцінки студента О. Семенової<sup>13</sup>; методика

---

<sup>1</sup> Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с. С. 143-144.

<sup>2</sup> Там само. – С. 139-143.

<sup>3</sup> Там само. – С. 299-230.

<sup>4</sup> Гильманов С.А. Диагностика качеств творческой индивидуальности педагога: учеб. пособие / С.А. Гильманов. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1998. – 88 с. С. 23-24.

<sup>5</sup> Практикум по общей экспериментальной и прикладной психологии: учеб. пособие / В.Д. Балин, В.К. Гайда, В.К. Гербачевский и др.; под общ. ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб.: Питер, 2001. – 560 с. С. 394-398.

<sup>6</sup> Там само. – С. 448-455.

<sup>7</sup> Собчик Л.Н. Введение в психологию индивидуальности / Л.Н. Собчик. – М.: ИПП-ИСП, 2000. – 512 с. С. 55-79.

<sup>8</sup> Там само. – С. 72- 128.

<sup>9</sup> Сергєєнкова О. Психодіагностичний самоконтроль / О. Сергєєнкова // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: наук.-метод. журнал. – 2004. – Додаток до випуску 2. – 131 с. С. 44-70. С. 67.

<sup>10</sup> Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н.И. Шевандрин. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 512 с. С. 298-299.

<sup>11</sup> Практикум по общей экспериментальной и прикладной психологии: учеб. пособие / В.Д. Балин, В.К. Гайда, В.К. Гербачевский и др.; под общ. ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб.: Питер, 2001. – 560 с. С. 434-440.

<sup>12</sup> Добренко І. Психодіагностичне забезпечення розвитку здатності до підприємництва у незайнятих випускників професійно-технічних навчальних закладів / Інна Добренко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: наук.-метод. журнал. – 2004. – Додаток до випуску 2. – 131 с. С. 83-85.

<sup>13</sup> Семёнова Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога: учеб. пособие / Е.М. Семёнова. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 224 с. С. 31-33.

самооцінки професійних схильностей Дж. Холланда<sup>1</sup>; методика самооцінки ділового спілкування<sup>2</sup>; психосемантичні й репертуарні методики<sup>3</sup>; тест В. Павлова „Ваша готовність до саморозвитку”<sup>4</sup>; тест „Прогнозування професійної кар’єри” (ТРПК)<sup>5</sup>; „Самооцінка професійної мотивації” В. Симонова<sup>6</sup>; „Особистісна шкала самооцінки” Ч. Спілберга<sup>7</sup>; методика аналізу особливостей самооцінки рис характеру<sup>8</sup>; методика РСК (рівень суб’єктивного контролю)<sup>9</sup>; тест Дж. Роттера „Рівень суб’єктивного контролю”; Шкала локусу контролю<sup>10</sup>; методика Б. Коссова „Тренування самоконтролю викладача ВНЗ” (ТСВ)<sup>11</sup>; методика „Тренування самоконтролю студентів (мотивація)” (ТСС)<sup>12</sup>; „Чи задоволені ви собою”<sup>13</sup>; методика О. Сергєєнкової „Самооцінка здатності до самоосвіти і саморозвитку особистості”<sup>14</sup>; самотест „Готовність до саморозвитку”<sup>15</sup>; методика діагностики самоактуалізації особистості О. Лазукіна–М. Калініна<sup>16</sup>; тест „Оцінка самоконтролю у спілкуванні” М. Снайдера<sup>17</sup>.

---

<sup>1</sup> Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование / Анна Анастаси, Сюзан Урбина. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 688 с. С. 438-439.

<sup>2</sup> Галаган В.Я., Орлов В.Ф., Отич О.М. Психологія управління: навч. посіб. / В.Я. Галаган, В.Ф. Орлов, О.М. Отич. – К.: КУЕТТ, 2006. – 237 с. С. 202-208.

<sup>3</sup> Пантелеев С.Р. Методика исследования самоотношения / С.Р. Пантелеев. – М., 1993. – 32 с.

<sup>4</sup> Пехота Е.Н. Индивидуальность учителя: теория и практика: учеб пособие / Е.Н. Пехота. – Николаев, 1996. – 144 с. С. 18-20.

<sup>5</sup> Там само. – 144 с.

<sup>6</sup> Там само. – С. 106-107.

<sup>7</sup> Добренко І. Психодіагностичне забезпечення розвитку здатності до підприємництва у незайнятих випускників професійно-технічних навчальних закладів / Інна Добренко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: наук.-метод. журнал. – 2004. – Додаток до випуску 2. – 131 с. С. 70- 129; С.76-77.

<sup>8</sup> Серьожникова Р.К., Пархоменко Н.Д., Яковицька Л.С. Основы психологии и педагогики: навч. посібник / Р.К. Серьожникова, Н.Д. Пархоменко, Л.С. Яковицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 243 с. С. 237-238.

<sup>9</sup> Добренко І. Психодіагностичне забезпечення розвитку здатності до підприємництва у незайнятих випускників професійно-технічних навчальних закладів / Інна Добренко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: наук.-метод. журнал. – 2004. – Додаток до випуску 2. – 131 с. С. 70- 129; С.78-83.

<sup>10</sup> Пехота Е.Н. Индивидуальность учителя: теория и практика: учеб пособие / Е.Н. Пехота. – Николаев, 1996. – 144 с. С. 107-77.

<sup>11</sup> Коссов Б.Б. Личность: теория, диагностика и развитие: учеб.-метод. пособие / Б.Б. Коссов. – М.: Академический Проект, 2000. – 240 с. С. 180 – 185.

<sup>12</sup> Там само. – С. 190 – 195.

<sup>13</sup> Ильин Е.П. Эмоции и чувства /Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 752 с. С. 534.

<sup>14</sup> Сергєєнкова О. Розвивальний самомоніторинг / О. Сергєєнкова // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: наук.-метод. журнал. – 2004. – Додаток до випуску 2. – 131 с. С. 8-41; С. 20-22.

<sup>15</sup> Педагогическое мастерство и педагогические технологии: учеб. пособие / под ред. Л.К. Гребёнкиной, Л.А. Байковой. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогическое об-во России, 2001. – 256 с. С. 208-211.

<sup>16</sup> Петрушин В.И. Психология и педагогика художественного творчества: учеб. пособие / В.И. Петрушин. – М.: Академический Проект, Гаудеамус, 2006. – 490 с. С. 460-471.

<sup>17</sup> Столяренко Л.Д. Психология делового общения и управления: учебник / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2001. – 512 с. С. 166-167.



### ***Інтегральний рівень:***

1) Творчий потенціал – структурно-компонентний метод педагогічного оцінювання творчих можливостей творчої особистості (СКМ) С. Сисоєвої<sup>1</sup>; плями Г. Роршаха, У. Хольцмана<sup>2</sup>; У. Хольцмана<sup>2</sup>; співбесіда, „непрофільні іспити”, імпровізація на задану тему<sup>3</sup>; методика самооцінки творчого потенціалу особистості В. Петрушина<sup>4</sup>; методи художньої творчості<sup>5</sup>; тести доповнення: вільних словесних асоціацій (К.Г. Юнг), незавершених речень (Саймондс, Роттер; Ланіон–Ланіон), незавершених історій (Томас, Дюсс, Сарджент); зображення (Вартегг, Хорн–Хеллерсберг)<sup>6</sup>; графічний тест „Зорі і хвилі” У. Аве-Лаллемант<sup>7</sup>; психологічні малюнкові тести О. Венгера<sup>8</sup>; рефрактивні методи<sup>9</sup>; методика діагностики педагогічного та індивідуально-творчого потенціалів творчої індивідуальності педагога (С. Гільманов)<sup>10</sup>;

2) ІСПД – методики: „Аналіз стильових особливостей творчої індивідуальності” С. Гільманова<sup>11</sup>; „Аналіз вчителем стилю своєї педагогічної діяльності” А. Маркової–А. Никонової<sup>12</sup>, „Індивідуальний стиль інтелектуальної діяльності” Л. Собчик<sup>13</sup>; тест „Ваш стиль ділового спілкування”<sup>14</sup>; трансактний аналіз спілкування за Е. Берном<sup>15</sup>; „Самооцінка стилю управління” А. Аграшенкова<sup>16</sup>; „Стиль керівництва” О. Журавльова<sup>1</sup>;

---

<sup>1</sup> Сисоєва С. Основи педагогіки творчості: підручник / С.О. Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с. С. 266-309.

<sup>2</sup> Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование / Анна Анастаси, Сюзан Урбина. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 688 с. С.450-458.

<sup>3</sup> Булатова О.С. Педагогический артистизм: учеб. пособие / О.С. Булатова. – М.: Изд. центр „Академия”, 2001. – 240 с. С. 103.

<sup>4</sup> Петрушин В.И. Психология и педагогика художественного творчества: учеб. пособие / В.И. Петрушин. – М.: Академический Проект, Гаудеамус, 2006. – 490 с. С. 457-459.

<sup>5</sup> Пишо П. Психологическое тестирование / Пьер Пишо. – 16-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 160 с. С. 150-151.

<sup>6</sup> Там само. – С. 151-154.

<sup>7</sup> Аве-Лаллемант У. Графический тест «Звёзды и волны» / Урсула Аве-Лаллемант. – СПб.: Речь; Семантика-С, 2002. – 240 с.

<sup>8</sup> Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты / А.Л. Венгер. – М.: Владос-Пресс, 2005. – 159 с.

<sup>9</sup> Пишо П. Психологическое тестирование / Пьер Пишо. – 16-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 160 с. С. 154-155.

<sup>10</sup> Гильманов С.А. Диагностика качеств творческой индивидуальности педагога: учеб. пособие / С.А. Гильманов. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1998. – 88 с. С. 24-25; 28-34.

<sup>11</sup> Там само. – С. 47-54.

<sup>12</sup> Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. – Кн. 2. / Н.И. Рогов. – М.: Владос, 1998.

<sup>13</sup> Собчик Л.Н. Введение в психологию индивидуальности / Л.Н. Собчик. – М.: ИПП-ИСП, 2000. – 512 с. С. 267-277.

<sup>14</sup> Столяренко Л.Д. Психология делового общения и управления: учебник / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2001. – 512 с. С. 161-166.

<sup>15</sup> Столяренко Л.Д. Психология делового общения и управления: учебник / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2001. – 512 с. С. 168-170.

<sup>16</sup> Аграшенков А.В. Психология на каждый день / А.В. Аграшенков. – М., 1997.

„Схильність до певного стилю керівництва”<sup>2</sup>; „Стиль управління” Є. Ільїна<sup>3</sup>; „Оцінка рівня демократизації управління за стильовими характеристиками”<sup>4</sup>; опитувальник У. Томаса щодо виявлення стилю поведінки особистості в конфліктній ситуації<sup>5</sup>; методика вивчення рівня творчої педагогічної діяльності вчителя С. Сисоєвої<sup>6</sup>; методика діагностування схильності до вибору стратегії взаємодії<sup>7</sup>; методика виявлення особливостей педагогічної творчості студентів С. Гільманова<sup>8</sup>.

Серед **методів педагогічної діагностики** процесу становлення й розвитку творчої індивідуальності ми обрали як найбільш доцільні, педагогічні тести, анкети, інтерв’ю, бесіди, включене педагогічне спостереження, виконання творчих педагогічних завдань на мистецькому матеріалі, педагогічний консиліум, шкалування тощо.

У ході констатувального експерименту ми не використовували одразу абсолютно всіх цих методик при дослідженні творчої індивідуальності кожного студента, а обирали їх, залежно від ситуації та його індивідуальних особливостей. Адже означені методики є взаємозамінними й взаємодоповнюючими одна одну, а тому, незалежно від їх комбінацій дозволяють адекватно й об’єктивно визначити рівні розвитку компонентів творчої індивідуальності в майбутніх педагогів професійної школи.

**Третій етап** констатувального експерименту підпорядковувався *меті* здійснення педагогічної діагностики типології та рівнів розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних і вищих навчальних закладів на основі застосування описаних вище діагностичних методик.

Завдання цього етапу полягали у:

1) визначенні типів творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи на основі обраних критеріїв;

---

<sup>1</sup> Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с. С. 629-635.

<sup>2</sup> Там само. – С. 635-638.

<sup>3</sup> Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования / Е.И. Рогов. – М.: Владос, 1998.

<sup>4</sup> Там само. – С. 423-424.

<sup>5</sup> Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамушенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с. С. 241-245.

<sup>6</sup> Сисоєва С. Основи педагогіки творчості: підручник / С.О. Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с. С. 293-221.

<sup>7</sup> Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамушенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – 3-тє вид., доп. і перероб. – К.: СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с. С. 288-289.

<sup>8</sup> Гильманов С.А. Диагностика качеств творческой индивидуальности педагога: учеб. пособие / С.А. Гильманов. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1998. – 88 с. С. 54-58.

2) діагностуванні рівнів розвитку компонентів творчої індивідуальності в студентів спеціальності „Професійне навчання” за обраними з представлених вище, психологічними і педагогічними методиками, застосування яких виявилось найбільш доцільним у заданих умовах;

3) оформлення результатів психолого-педагогічної діагностики у вигляді базисної психографічної мережі та графічного профілю індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання.

Розв’язання поставлених завдань уможлиблювалося за допомогою *методів*: педагогічного спостереження, відповідно до „Програми спостереження за діяльністю та особистістю педагога”<sup>1</sup>; самоаналізу; контент-аналізу; кластерного аналізу<sup>2</sup>; номотетичного, номотетичного, ідіографічного, біографічного методів; типологізації; графічних методів.

У ході реалізації завдань третього етапу ми спиралися на обґрунтовані нами критерії, показники та рівні розвитку цієї сутнісної системної інтегративної якості, а також авторську модель творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання. Водночас, ми враховували наукові підходи педагогів та психологів до вивчення індивідуальності.

Перший з них – *ідіоматичний* (від гр. *idiôta* – своєрідний вияв)<sup>3</sup>, згідно з яким аналізується окремо взята *особистість в усій багатоманітності її проявів*. За такого *описового підходу* уможлиблюється не лише створення вичерпної характеристики об’єкта дослідження, але й майже безпомилкове формулювання прогнозу стосовно подальшого його розвитку.

Однак цей шлях, на думку М. Богданова, має щонайменше два суттєвих недоліки<sup>4</sup>. По-перше, це – досить значний час, який доведеться витратити на ретельне вивчення об’єкта. По-друге, виявлені в ході такого вивчення закономірності будуть справедливими лише стосовно досліджуваного об’єкта і не поширюватимуться на інші, подібні до нього досліджувані об’єкти.

---

<sup>1</sup> Психология – производству и воспитанию. – Л., 1977. – 304 с. С. 78-93.

<sup>2</sup> Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с. С. 317.

<sup>3</sup> Богданов Н. Типология индивидуальности. – М.: Ин-т общегуманитарных исследований, 2004. – 384 с. С. 11-12.

<sup>4</sup> Там само. – С. 11-12.

Тому вчений вважає більш перспективним **номотетичний** (від гр. *nomos* – закон)<sup>1</sup> підхід щодо вивчення індивідуальності<sup>2</sup>.

Останній на рівні самооцінки претендує не стільки на спекулятивне конструювання загальних законів відповідної предметної галузі, скільки на виявлення передбачувано наявної імманентної логіки розвитку цієї предметності. Номотетичний підхід спирається на сформульовану І. Кантом умову *необхідності* як модальності буття (у даному разі – необхідності появи закону та його універсальність).

У межах номотетичного підходу *індивідуальність вивчається* не сама по собі, а *в межах певної типології*, з якою вона може бути співвіднесена.

Тому, за класифікацією Е. Голубевої, номотетичний підхід артикулюється як *типологічний* (передбачає якісні оцінки визначених психологічних типів) та *димензійний* (*вимірювальний*) підходи до вивчення індивідуальності<sup>3</sup>.

Традиційно вважається, що виокремлення й характеристика конституціональних типів (від гр. *typos* – відбиток, форма, зразок) уможлиблюється або за загальними, або за частковими принципами, конституціональними системами.

У біології людини на їх основі утворився *інтегральний підхід*, прибічниками якого є В. Бунак, Г. Віоля, О. Кабанов, Е. Кречмер, Л. Мак-Аліф, К. Сіго, М. Черноручський, А. Шайю, В. Шевкуненко та ін. Створені ними конституціональні системи є унікальними моделями, що дозволяють зрозуміти основні закономірності взаємодії біологічних та середовищних факторів у формуванні людини та її психіки<sup>4</sup>.

Разом з тим існує й інший підхід, що полягає у можливості *типізації* з наступним аналізом об'єктів за якимись суттєвими деталями їх організації (наприклад, форми щелеп, картини гребневої шкіри рук тощо). Цей напрям, вважає М. Богданов, можна розглядати як сферу часткових конституцій людського організму. Такий підхід достатньо широко використовується

---

<sup>1</sup> Богданов Н. Типология индивидуальности. – М.: Ин-т общегуманитарных исследований, 2004. – 384 с. С. 12-13.

<sup>2</sup> Голубева Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность / Э.А. Голубева. – Дубна: Феникс+, 2005. – 512 с. С. 16.

<sup>3</sup> Там само. – С. 51.

<sup>4</sup> Богданов Н. Типология индивидуальности. – М.: Ин-т общегуманитарных исследований, 2004. – 384 с. С. 13.

сьогодні у клінічній медицині та клінічній генетиці з метою діагностики спадкових захворювань<sup>1</sup>.

Різновидами номотетичного підходу є *димензональний підхід* у фізіології, який передбачає розгляд основних типологічних властивостей людей як природних факторів становлення їхніх індивідуально-типологічних відмінностей<sup>2</sup>, та *популяційно-генетичний* підхід, сутність якого полягає у вивченні генетично детермінованих показників інтегральної діяльності мозку у визначених популяціях з метою виявлення рівнів лабільності й сили нервової системи у діаді „батьки – нащадки”<sup>3</sup>.

Недоліком усіх різновидів номотетичного підходу вчені вважають те, що при типологічному аналізі деяка частина власне індивідуального в об’єкті, унікального для кожної натури, відсікається, що не дає абсолютно точного уявлення про індивідуальність. Разом із тим, це компенсується, на думку М. Богданова, тим, що по мірі накопичення знань, можна виділяти найбільш суттєві особливості об’єкта аналізу й робити досить обґрунтовані прогнози, не вивчаючи його, а лише атрибутуючи у межах тієї чи іншої групи. І чим більшою кількістю інформації буде володіти дослідник, тим більш уважним буде його ставлення до індивідуальних особливостей об’єкта, що вивчається, й тим менше їх „залишиться за бортом розроблених характеристик”<sup>4</sup>.

Зважаючи на це, ми погоджуємося з М. Богдановим у тому, що цілісне й повне „осягнення індивідуальності можливе лише через типологію” і, вважаємо дослідницьку процедуру, запропоновану номотетичним підходом, зручною та ефективною у вивченні процесу та результатів розвитку індивідуальності педагога засобами мистецтва<sup>5</sup>.

**Типологізація** визначається у словниках як метод наукового пізнання, спрямований на розбивку деякої сукупності об’єктів, що вивчаються, на упорядковані й систематизовані групи, яким

---

<sup>1</sup> Богданов Н. Типология индивидуальности. – М.: Ин-т общегуманитарных исследований, 2004. – 384 с. С. 14.

<sup>2</sup> Голубева Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность / Э.А. Голубева. – Дубна: Феникс+, 2005. – 512 с. С. 16.

<sup>3</sup> Булаева К.Б. Генетические основы психофизиологии человека. – М.: Наука, 1991.

<sup>4</sup> Богданов Н. Типология индивидуальности. – М.: Ин-т общегуманитарных исследований, 2004. – 384 с. С. 12.

<sup>5</sup> Богданов Н. Метафора типологии // Школьный психолог. – 1998. – № 47. – С. 6.

притаманні певні властивості, за допомогою ідеалізованої моделі або типу (ідеального чи конструктивного)<sup>1</sup>.

В основі типологізації лежить поняття про нечіткі множини, тобто множини, що не мають чітких меж, коли перехід від приналежності до неприналежності елементів множині відбувається поступово, тобто не різко: елементи деякої предметної галузі належать до неї лише з відомим ступенем приналежності. Типологізація відбувається за обраним чи концептуально обґрунтованим критерієм (критеріями) або на емпірично виявленій та теоретично інтерпретованій основі, що дозволяє розрізняти відповідно теоретичні та емпіричні типології.

Останні розуміються філософами й науковцями як методологія або конкретно-наукові вчення про типи об'єктів, на які вони можуть бути поділені, відповідно до притаманних їм сутнісних властивостей, відношень, зв'язків та структурних ознак<sup>2</sup>, а також як сукупності об'єктів, утворені на основі певного критерію.

Цінність розробки типології А. Деркач та А. Ісаєв вбачають в тому, що „виділення типових груп досліджуваних допомагає більш цілеспрямовано впливати на особистість кожного з них, не ізолюючи його від колективу й тих стосунків, у яких він знаходиться”<sup>3</sup>.

Водночас, слід зазначити, що у сучасній науці існують різні, іноді діаметрально протилежні, підходи до визначення типології індивідуальності.

Зокрема, Є. Ільїн зазначає, що при її аналізі необхідно чітко розмежовувати типи, які характеризують не індивідуальність, а особистість, та неповторні індивідуальні особливості, які, власне, тільки й виступають ознаками індивідуальності<sup>4</sup>. Психолог вважає, що існує множина різнорівневих типологічних особливостей індивідуума, які й утворюють його індивідуальність; залишається лише нез'ясованим, чи залежать вони одна від одної та яким чином відбувається їх взаємовплив<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Абушенко В.Л. Типологизация // Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С.1076-1077.

<sup>2</sup> Типология // Краткий словарь по философии /под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. – 4 - изд. – М.: Политиздат, 1982. – 431 с. С. 344-345.

<sup>3</sup> Деркач А.А., Исаев А.А. Педагогическое мастерство тренера / предисл. Н.В. Кузьминой, А.Ц. Пуни, А.В. Тарасова. – М.: Физкультура и спорт, 1981. – 375 с. С. 234.

<sup>4</sup> Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. – СПб.: Питер, 2004. – 701с. С.210.

<sup>5</sup> Там само. – С.214.

Б. Ананьев не є настільки категоричним у даному питанні й зауважує, що „справа полягає не в тому, чи зводиться індивідуальність до типу чи, навпаки, не зводиться, оскільки типологічна модель завжди є тією чи іншою мірою абстрагуванням від багатьох властивостей індивіда”<sup>1</sup>.

В. Мерлін вважає, що одна й та сама властивість людини може розглядатися водночас і як типова і як індивідуальна, залежно від ракурсу розгляду<sup>2</sup>.

При цьому усі вчені єдині в тому, що типологію слід відрізняти від класифікації, яка передбачає знаходження чіткого місця кожному елементу (об’єкту) у групі (класі) чи ряді (послідовності), адже одній предметній галузі може бути поставлена у відповідність множина типологій (інтерпретацій). Науковці доводять, що відмінності між одиницями, які формують тип, мають випадковий (зумовлений факторами, що не піддаються врахуванню) характер у відношенні, яке цікавить дослідника, і є незначними порівняно із аналогічними відмінностями між об’єктами, що відносяться до різних типів. При цьому в емпіричній типології вимагається, щоб однотипність могла бути визначуваною у термінах ознак, що спостерігаються, а в теоретичній – щоб критерії типологізації були концептуально розрізняваними.

Як правило, отримані типології є принципово неповними, оскільки не охоплюють усієї сукупності досліджуваних об’єктів. Тому на кожному рівні типологізації доводиться жертвувати певним обсягом досліджуваних одиниць, що призводить до зростання абстрактності критеріїв, які обираються. Таким чином, будь-якою типологізацією задається деяка межа, за яку вона не може бути продовжена, але поряд з нею на тій самій предметній галузі нерідко вдається запропонувати інший варіант типологізації<sup>3</sup>.

Конкретна модель, яка охоплює собою властивості ряду споріднених форм, що розвиваються, називається **типом**<sup>4</sup>.

Аналізуючи типи національних індивідуальностей з позицій типологічного підходу на основі критерію „соціально-соціологічних творчих функцій”, які вони виконують у суспільстві,

---

<sup>1</sup> Ананьев Б.Г. Избр. психол. труды. – М.: Педагогика, 1980. – Т.1. – С. 177.

<sup>2</sup> Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – С. 34.

<sup>3</sup> Абушенко В.Л. Типологизация // Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С.1077.

<sup>4</sup> Типология // Краткий словарь по философии / под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. – 4- изд. – М.: Политиздат, 1982. – 431 с. С. 345.

російський дослідник С. Шефель виокремлює в якості основних з них:

- 1) *дитячий*, що характеризується наївною творчістю й міфологічним світоглядом (до цього типу науковець відносить народи Крайньої Півночі);
- 2) *жіночий (материнський)* – до цього типу він зараховує представників буддизму та японського етнопсихокосмосу;
- 3) *чоловічий* – до нього вчений відносить представників конфуціанства та ісламо-мусульманської культури;
- 4) *техногенний*, що охоплює, за С. Шефелем, представників сучасної західної культури, творчість яких спрямована значною мірою на зміцнення цивілізації, досягнення матеріальних благ<sup>1</sup>.

Визначаючи *типологію індивідуальності педагога*, В. Загвязинський ставить її типи у залежність від особливостей: 1) його нервової системи, темпераменту; 2) від співвідношення в його діяльності логічного та інтуїтивного; 3) від ступеня розвитку й характеру поєднання його здібностей (гностичних, конструктивних, прикладних та ін.); 4) від спрямованості (центрації) на виховання чи умови та характер процесу, власну особистість, оцінку його праці адміністрацією тощо; 5) від емоційної збудливості; 6) від співвідношення планованого наперед та імпровізаційного, а також від інших чинників<sup>2</sup>.

О. Гребенюк та Н. Петрова визначають типологію індивідуальності вчителя, обираючи за критерій тип його ВНД, індивідуальний стиль діяльності<sup>3</sup>. Зокрема, Н. Петрова встановила, що особливості стилю педагогічної діяльності полягають не стільки в її змістовній, скільки у формально-динамічній стороні, тобто, в темпі, різноманітності дій учителя, його загальній емоційності тощо. Це підтверджує висновки Є. Ільїна щодо прояву типологічно зумовлених властивостей ВНС в напівусвідомленій схильності до діяльності певного характеру (монотонної, швидкісної тощо)<sup>4</sup>.

Зокрема, для вчителів рухливого типу ВНД, характерними особливостями є легкість переходу від однієї дії до іншої, вміння

---

<sup>1</sup> Шефель С.В. Творческая индивидуальность – будущее социологии / С.В. Шефель. – М.: Издатель Е. Разумова, 2000. – 202 с.

<sup>2</sup> Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя: учеб. пособие / В.И. Загвязинский. – М., 1987.

<sup>3</sup> Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности: учеб. пособие / О.С. Гребенюк. – Калининград, 1995. – 561 с.; Петрова Н.И. Индивидуальный стиль деятельности учителя / Н.И. Петрова. – Казань, 1982.

<sup>4</sup> Ильин Е.П. Дифференциальная психология физического воспитания и спорта / Е.П. Ильин. – М., 1979.



адекватно реагувати на подразники, що змінюються, здатність до емоційного, артистичного втілення задуму, приймання експромтних рішень, швидкої перебудови логічної структури уроку. Вчителям же інертного типу в силу їхніх природних особливостей притаманне прагнення неухильно виконувати накреслене, відповідно до звичного для них стереотипу уроку. Водночас, О. Булатова вважає неправомірним говорити про пряму й постійну залежність стилю діяльності вчителя від його природних особливостей, оскільки, залежно від стажу роботи, рівня підготовленості та інших чинників, вчителі, за її спостереженням, можуть успішно регулювати прояви свого темпераменту. А основою педагогічної імпровізації на уроці вчителів обох типів виступає, на її думку, попередня підготовка, складання педагогічного проекту діяльності, який має відображати індивідуально-типологічні особливості педагога, специфіку його стилю діяльності<sup>1</sup>.

Досліджуючи індивідуальність майбутніх педагогів, О. Гребенюк виокремлює такі основні її характеристики, як „сильна сторона” індивідуальності – високорозвинені її особливості, що сприяють успішній творчій діяльності, „слабка сторона” – недостатньо розвинені регуляторні особливості та „компенсація” – компенсаторні можливості „слабкої сторони” за рахунок „сильної”. На цій основі він виокремлює три індивідуально-типологічні стилі саморегуляції педагога: автономний, оперативний і стійкий<sup>2</sup>.

Залежно від поєднання особливостей емоційної сфери вчителя та його методичної майстерності, досягнутої завдяки розвитку інтелектуальної сфери, О. Гребенюк умовно поділяє усіх педагогів на чотири типи: емоційно-імпровізаційний, емоційно-методичний, розмірковуюче-імпровізаційний та розмірковуюче-методичний<sup>3</sup>.

С. Гільманов досліджує творчу індивідуальність на основі складання педагогічних портретів вчителів, які становлять собою сукупність таких особистісних бінарно-опозиційних якостей, як: енергійність – неенергійність; активність – пасивність, темп життя (стрімкий-повільний); зануреність – відстороненість від розв’язання професійно-педагогічних проблем; цілеспрямованість – нецілеспрямованість; інтелігентність – неінтелігентність,

---

<sup>1</sup> Булатова О.С. Педагогический артистизм: учеб. пособие / О.С. Булатова. – М.: Изд. центр „Академия”, 2001. – 240 с. С. 16.

<sup>2</sup> Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности /О.С. Гребенюк. – Калининград, 1995. – 561 с.

<sup>3</sup> Там само. – 561 с.

професіоналізм – непрофесіоналізм; наявність – відсутність творчих педагогічних ідей; прагнення їх реалізувати – лише їх декларування; спрямованість – неспрямованість на досягнення „акме” у професійній діяльності; бажання завжди бути на висоті – байдуже ставлення до цього; увага – неувага до деталей у педагогічній праці; комунікабельність – некомунікабельність; відкритість – закритість у спілкуванні; м’якість – жорсткість характеру; дипломатичність – недипломатичність; прямота у стосунках – завуальованість у висловлюваннях; духовність – бездуховність; прагматизм – непрактичність; емоційність – неемоційність; високий – низький інтелект; пластичність – неплатичність рухів; оригінальність – шаблонність мовлення; конформність – незалежність поведінки; особистісно зорієнтовані – особистісно незорієнтовані стосунки; вміння – невміння слухати співбесідника, емпатійність – неемпатійність, креативність – некреативність, рефлексивність – нерефлексивність тощо<sup>1</sup>.

Отже, як бачимо, для створення типологій творчої індивідуальності педагога за основу можуть обиратися найрізноманітніші критерії, зокрема, й ті, що узгоджуються з рівнями розробленої нами моделі творчої індивідуальності педагога професійного навчання. У зв’язку з цим ми при здійсненні педагогічної діагностики типів творчих індивідуальностей майбутніх педагогів ПТНЗ поєднували процедуру типологізації з процедурою визначення рівнів розвитку в них цієї системної інтегративної сутнісної якості на основі обґрунтованих критеріїв і показників. Таким чином, ми поєднували кількісний аналіз типів із якісним аналізом рівнів їх прояву в кожного конкретного студента і на цій основі складали його індивідуальний творчий портрет. При цьому ми виходили з того, що обґрунтовувана нами типологія має розглядатися у межах більш загальної типології педагогічних працівників, в якій усі педагоги професійної школи об’єднуються у великий складний і ієрархізований тип інженерно-педагогічних працівників з притаманними йому професіографічними та психографічними характеристиками.

У ході здійснення констатувального експериментального дослідження, ми спиралися на ідеї В. Рибалки щодо доцільності

---

<sup>1</sup> Гильманов С. Творческая индивидуальность педагога /Сергей Гильманов // Народное образование. – 1999. – № 1-2. – С. 197-205. С. 197-199.

визначення типів творчої індивідуальності на основі базової тривимірної моделі творчої особистості, яка у сукупності своїх вимірів (*соціально-психолого-індивідуального, діяльнісного й генетичного*) відповідає розробленій нами моделі творчої індивідуальності, структура якої охоплює *конституційний, індивідний, особистісний, суб'єктний та інтегральний рівні*, і, поступово конкретизуючись, описує головні психологічні якості, здібності, функції та процеси, що характеризують її як цілісність.

Варіанти моделі В. Рибалки, які утворюються на основі її інваріанту як ідеалу творчої особистості, характеризують творчу особистість певного профілю і передбачають подальшу її конкретизацію у декілька етапів, останнім із яких виступає створення індивідуальної моделі творчої особистості. Для нас такий підхід є цінним тому, що він дозволяє „за допомогою використання особистісно орієнтованого комплексу методів психодіагностики ... визначати творчу індивідуальність особистості, що розвивається, тобто своєрідне, неповторне сполучення властивих їй психічних якостей та здібностей, на які можна спиратися і... які слід виділяти як об'єкт першочергової педагогічної уваги”<sup>1</sup>.

*Першим етапом конкретизації еталонної моделі творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання у нашому дослідженні була диференціація її на тріаду моделей на основі критерію коефіцієнту морфофункціональної асиметрії півкуль головного мозку*, відповідно до якого усі студенти були поділені на три типи: „*мыслитель*”, „*художник*”, „*мішаний тип*”. Важливість визначення даної типології зумовлена тим, що вона пов'язана з когнітивними стилями і типами особистості. Зокрема, вербально-логічний (абстрактний) стиль переробки інформації зумовлений, за Є. Ільїним, провідною роллю лівої півкулі, а образно-дієвий (конкретний) стиль пов'язаний із переважанням правої півкулі<sup>2</sup>. Крім того, кожному з цих типів відповідають, на думку психолога чотири склади розуму: практичний, художній, гуманітарний та математичний і властиві їм типи мислення: предметне, образне, знакове, символічне<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості. – К.: ІЗМН, 1996. – 236 с. С. 20-21.

<sup>2</sup> Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с. С. 317.

<sup>3</sup> Там само. – С. 322-323.

З метою діагностики цих типів нами був застосований тест „Мислитель або Художник”<sup>1</sup>.

Студентам були роздані реєстраційні бланки, які вони мали заповнити, прослухавши перелік якостей, властивостей і станів особистості, оголошених експериментатором (50 пунктів). У реєстраційному бланку, поділеному на два великі стовпчики, відповідно до типів „Мислитель” – „Художник”, навпроти номера прослуханого питання необхідно було поставити цифру, що відповідала б мірі прояву в них певної якості або стану. Стійкий прояв якості позначався цифрою 4, частий – 3; нечастий – 2; поодинокий – 1. Якщо якість зовсім не проявляється, то студенти мали поставити цифру 0. Після заповнення реєстраційних бланків їм необхідно було підсумувати бали окремо за графами „Мислитель” і „Художник” і визначити сумарний бал (кількісний показник), який перевести у відсотки (якісний показник). Після цього відбувалася дивергенція (у %) шляхом вирахування зі значення шкали „Мислитель” значення шкали „Художник”. Позитивний результат свідчив на користь мислительного типу, негативний – художнього, „0” – мішаного. Частка цих показників становила собою коефіцієнт морфофункціональної асиметрії мозку.

Результати тестування засвідчили, що серед майбутніх педагогів професійного навчання 42% належить до художнього типу, 37% до мішаного й 21% – до мислительного.

*Другим етапом конкретизації концептуальної моделі творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів була розробка тріади ідеальних моделей типів творчої індивідуальності, що „узгоджуються із провідними видами творчої діяльності (наукова, технічна, художня) й описують відповідні кожному з них якості й здібності особистості”<sup>2</sup>. Таким чином, було виділено три основних типи творчих індивідуальностей майбутніх педагогів професійної школи: науково-творчу, технічно-творчу й художньо-творчу. Перші дві відповідають типу „мислитель”, остання – типу „художник”. „Мішаний тип” може поєднувати в собі приблизно рівною мірою якості кожного із цих типів, або одного з двох перших із якостями й властивостями „художника”.*

---

<sup>1</sup> Серьожникова Р.К., Пархоменко Н.Д., Яковицька Л.С. Основи психології і педагогіки: навч. посібник / Р.К. Серьожникова, Н.Д. Прахоменко, Л.С. Яковицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 243 с. С. 230-233.

<sup>2</sup> Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості. – К.: ІЗМН, 1996. – 236 с. С. 37.

Процедура розподілу студентів спеціальності „Професійне навчання” за означеними типами творчої індивідуальності була аналогічною до описаної В. Рибалкою процедури розробки ідеальної моделі творчої особистості природничо-наукового профілю<sup>1</sup> і передбачала виокремлення ключових якостей та здібностей особистості до наукової, технічної й художньої діяльності, від яких „багато в чому залежить визначення творчої індивідуальності та напрямів і методів її подальшого становлення”<sup>2</sup>. При цьому ми користувалися переліком з 200 якостей та здібностей, розробленим В. Рибалкою<sup>3</sup> та „Коротким тезаурусом якостей особистості”, запропонованим О. Шмельовим, В. Похилько й А. Козловською-Тельною<sup>4</sup>. На їх основі нами було складено три відповідні переліки якостей і властивостей творчої індивідуальності певного профілю, які надано майбутнім педагогам ПТНЗ для опрацювання з метою здійснення самооцінки власного типу творчої індивідуальності. Якщо певна схильність, здібність, якість проявляється систематично, то навпроти номера даної якості слід було поставити два плюси, якщо слабо – один плюс, якщо важко відповісти – „0”, якщо не проявляється – один мінус, якщо студент проти наявності в нього такої якості – то два мінуси. Відповіді студентів фіксувалися у таблиці й обраховувалися за запропонованою В. Рибалкою методикою. При цьому ми спиралися на думку В. Рибалки, що в силу великої кількості якостей і властивостей творчої індивідуальності, які досліджуються на даному етапі, важко розраховувати на математично точне її виявлення, оскільки „застосування існуючих методів психодіагностики, які необхідно відібрати та об’єднати у відповідний до класифікації якостей творчої особистості комплекс, реально дозволить визначити лише певні орієнтири, загальні напрями та орієнтовні методи їх розвитку”<sup>5</sup>.

Результати самооцінки студентами власного типу творчої індивідуальності порівнювалися з результатами експертної оцінки

---

<sup>1</sup> Там само. – С. 166-171.

<sup>2</sup> Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості. – К.: ІЗМН, 1996. – 236 с. С. 166.

<sup>3</sup> Там само. – С. 37-38; 40-56.

<sup>4</sup> Шмельов А.Г., Похилько В.И., Козловская-Тельнова А.Ю. Практикум по экспериментальной психосемантике: Тезаурус личностных черт. – М., 1988. – 208 с.

<sup>5</sup> Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості. – К.: ІЗМН, 1996. – 236 с. С. 162.

означеного типу компетентними експертами, відібраними за процедурою методики групових експертних оцінок<sup>1</sup>.

Узагальнення результатів експериментальної роботи дозволило визначити кількісні та якісні показники типів творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів: *науково-творчий* (8%), *художньо-творчий* (43%) та *технічно-творчий* (49%). Як бачимо, до науково-творчого типу належить досить незначна частина майбутніх педагогів професійної школи, в той час, як кількісні і якісні показники двох інших типів є приблизно рівними. Ми пояснюємо це тим, що студентська молодь, яка має схильність до наукової діяльності, намагається вступити до університетів та вищих закладів освіти гуманітарного профілю, а до професійно-педагогічних навчальних закладів іде молодь, більше зорієнтована на практичну, ніж на теоретичну діяльність. Майже однакові кількісні та якісні показники художньо-творчого й технічно-творчого типів свідчать, на нашу думку, про те, що до художньої діяльності є схильними не лише студенти мистецьких спеціальностей, але й більшість з тих, хто любить мистецтво й погоджується брати участь в аматорській художньо-творчій діяльності.

У ході *третього етапу* конкретизації моделі творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання ми застосовували Диференційно-діагностичний опитувальник (ДДО) Є. Клімова<sup>2</sup> з метою подальшої диференціації цих типів та встановлення їх відповідності з основними типами професій. Провівши діагностування типології майбутніх педагогів професійно-технічних навчальних закладів, відповідно до інструкції, ми отримали наступні результати: до професій типу „людина – природа” виявило схильність 5% респондентів, до типу „людина – техніка” – 32%, до типу „людина – людина” – 29%, до типу „людина – знакова система” – 7%, до типу „людина – художній образ” – 27%. Такі результати вважаємо закономірними й повністю відповідними результатам проведеного нами анкетування щодо визначення мотивів вступу абітурієнтів на спеціальність „Професійне навчання”. Адже, обираючи професію педагога

---

<sup>1</sup> Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях / В.С. Черепанов. – М.: Педагогика, 1989. – 152 с.

<sup>2</sup> Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – 2-ге вид., доп. і перероб. – К.: СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с. С. 159-161.

професійної школи, студенти, як свідчать їхні відповіді, прагнуть отримати, передусім, інженерну, а не педагогічну освіту.

*Четвертий етап* конкретизації моделі творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання передбачав визначення типології студентів за провідною репрезентативною системою (Л. Столяренко)<sup>1</sup>. З цією метою ми, згідно з інструкцією, використовували розроблений нею тест „Провідна репрезентативна система”<sup>2</sup> та застосовували методику „Визначення системи модальностей співбесідника”<sup>3</sup>. Результати їх проведення показали, що до типу студентів з провідною візуальною репрезентативною системою належить 32% опитаних, до типу з провідною аудіальною репрезентативною системою – 29%, до типу з кінестетичною репрезентативною системою – 25%, до „комп’ютерного типу” – 14%.

З урахуванням цих даних нами було розроблено варіанти елективного спецпрактикуму „Творчі мистецько-педагогічні майстерні”, які, відповідно, отримали назви: „Творча художньо-педагогічна майстерня”, „Творча музично-педагогічна майстерня”, „Творча театральнo-хореографічна педагогічна майстерня”. Оскільки створення мистецько-педагогічної творчої майстерні для „комп’ютерного” типу виявилось для нас досить проблематичним в силу володіння комп’ютером лише на рівні користувача, ми не розробляли відповідного комп’ютерного варіанту спецпрактикуму, хоча вважаємо цей напрям перспективним стосовно застосування мистецтва у розвитку творчої індивідуальності студентів (комп’ютерної графіки, дизайну веб-сторінки, малювання за допомогою комп’ютера – у галузі образотворчого мистецтва; створення музики за допомогою комп’ютерного редактора, запис фонограм, складання віртуальних концертних програм, фонотек, запис фонограм, колекціонування записів музичних творів – у музичній галузі; створення комп’ютерної анімації, кліпів, любительських короткометражних фільмів тощо – у галузі кіно тощо).

*П’ятим етапом* конкретизації концептуальної моделі творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання було визначення типології студентів за типом творчості, до якого

---

<sup>1</sup> Столяренко Л.Д. Психология делового общения и управления: учебник / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2001. – 512 с. С. 122-127.

<sup>2</sup> Там само. – С. 122-126.

<sup>3</sup> Там само. – С. 126-127.

виявився схильним кожен з них, та сукупністю наявних в кожного з них професійних, педагогічних, художніх і творчих здібностей та якостей, які найчастіше виявляються ними у ході педагогічної практики чи навчальної професійно-педагогічної діяльності.

Здійснюючи дослідження, ми виходили з того, що типологію творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання доцільно визначати шляхом утворення на базі інваріантної моделі творчої індивідуальності конкретних варіативних моделей, кожна з яких характеризує взаємозалежні рівні сформованості компонентів цієї сутнісної інтегративної системної якості в конкретній групі студентів. Передусім, ми звертали увагу на *багатство, цілісність, оригінальність, яскравість та стійкість* вияву педагогічних, професійних і художньо-творчих якостей творчої індивідуальності студентів спеціальності „Професійне навчання”. На цій основі ми утворили таку типологію творчих індивідуальностей майбутніх педагогів професійного навчання, адаптувавши типологію учасників спортивних секцій, розроблену О. Деркачем та О. Ісаєвим<sup>1</sup>:

I група – студенти з яскраво вираженою художньо-творчою індивідуальністю та високим рівнем мистецької освіченості й художньо-естетичного розвитку (мають свідоцтво про закінчення музичної, художньої школи, театральної студії, учасники хореографічного колективу тощо). Їм притаманна зацікавленість у творчій мистецько зорієнтованій професійно-педагогічній діяльності й наявність педагогічних, професійних, художніх і творчих здібностей, якостей та умінь. Як правило, ця група є небагаточисельною, до неї входять лише найкращі студенти.

У зв’язку з цим основне завдання педагога професійно-педагогічного або вищого навчального закладу полягає у забезпеченні можливостей щодо творчого застосування та вдосконалення ними наявного творчого потенціалу й сприянні вияву власної творчої індивідуальності у навчально-виховній роботі.

II група – студенти з яскраво вираженою творчою індивідуальністю та недостатнім рівнем мистецької освіченості й художньо-естетичного розвитку (не закінчували мистецьких спеціальних навчальних закладів, не займалися в студіях та

---

<sup>1</sup> Деркач А.А., Исаев А.А. Педагогическое мастерство тренера / предисл. Н.В. Кузьминой, А.Ц. Пуни, А.В. Тарасова. – М.: Физкультура и спорт, 1981. – 375 с. С. 234-235.



художніх колективах). Їм притаманна зацікавленість у творчій мистецько зорієнтованій професійно-педагогічній діяльності при відсутності яскраво виражених педагогічних, професійних, художніх і творчих здібностей, якостей та умінь. Як правило, ця група є досить чисельною.

У зв'язку з цим основне завдання педагога професійно-педагогічного або вищого навчального закладу полягає в ознайомленні студентів з можливостями творчого застосування мистецтва у майбутній професійно-педагогічній діяльності, формуванні в них компетентності в галузі педагогіки мистецтва та озброєнні їх знаннями, уміннями й навичками, необхідними для проведення творчої професійно-педагогічної діяльності на основі використання мистецтва.

III група – студенти з достатньо розвиненою технічно-творчою професійною індивідуальністю. Для них характерною є спрямованість на інженерну, а не педагогічну професію, авторитаризм та некомунікабельність у спілкуванні з учнями під час підпрактики, вибіркове або незацікавлене ставлення до мистецьких творів і жанрів, які не розглядаються ними як засоби професійно-педагогічної діяльності. Маючи успіхи в оволодінні спеціальними знаннями, уміннями й навичками, виявляючи творчість та ініціативу в інженерній справі чи робітничій професії, такі студенти здійснюють педагогічну діяльність за шаблоном, не проявляючи у ній своєї творчої індивідуальності, не вміючи встановити продуктивних педагогічних стосунків з учнями, викласти їм навчальний матеріал, зацікавити їх. З цієї причини вони нерідко схильні до застосування методів авторитарної педагогіки, порушень педагогічного такту.

У роботі з такими студентами викладачеві доцільно розкрити педагогічні можливості мистецтва як чинника, який сприяє оптимізації стосунків між педагогом і учнями й дозволяє розкритися їхній творчій індивідуальності; показати способи й методи застосування мистецтва у навчальній професійно-педагогічній діяльності, які надають їй творчого й захоплюючого характеру і допомагають встановити з учнями стосунки співробітництва й співтворчості, сприяють їхній самоактуалізації.

IV група – студенти з неясково вираженим типом творчої індивідуальності, які надають перевагу одному з різновидів мистецтва, не бажаючи брати участь в інших видах творчої

педагогічно-мистецької діяльності. Вони не володіють достатньо вираженими педагогічними, професійними, художніми й творчими здібностями, якостями та вміннями; не мають чіткої професійно-педагогічної позиції, сформованої професійно-педагогічної спрямованості.

У зв'язку з цим основне завдання педагога професійно-педагогічного або вищого навчального закладу полягає в тому, щоб з'ясувати провідні тенденції творчих проявів індивідуальності студентів і через залучення їх до художньо-творчої діяльності засобом обраного виду мистецтва викликати в них інтерес до колективної творчої педагогічно-мистецької діяльності на засадах інтеграції мистецтва до змісту професійно-педагогічної підготовки і в такий спосіб розширювати їхній художньо-творчий досвід, зацікавлювати їх професійно значущими видами творчої педагогічно-мистецької діяльності, сприяти виникненню в них відчуття естетичного задоволення від її здійснення.

V група – студенти з низьким рівнем прояву творчої індивідуальності, які ставляться до мистецтва як до забави, несерйозного заняття, не бажаючи включатися до різних видів художньо-творчої педагогічної діяльності. Вони затиснуті, закомплексовані, зорієнтовані лише на репродуктивні методи навчання („вивчив” – „відповів”), бояться художньо-творчих форм і методів навчально-виховної роботи. Їхні педагогічні дії дуже обмежені й шаблонні, відсутня педагогічна виразність. Вони „відбувають” заняття, під час педагогічної практики відмовляються від будь-яких нестандартних форм і видів роботи, що виходять за межі тих, до яких вони звикли. У навчанні зорієнтовані лише на оцінку, не відчують значущості творчого розвитку і тим більше – саморозвитку.

При роботі з майбутніми педагогами професійного навчання цієї найбільш складної групи викладачеві необхідно виявити й нейтралізувати причини їхнього негативного ставлення до творчої педагогічно-мистецької діяльності, зняти психологічні захисти, комплекси й страхи цих студентів, щоб, створивши засобами мистецтва психологічно комфортну атмосферу на заняттях з навчальних дисциплін та у позанавчальній діяльності, внести відповідні корективи до їхньої мотивації, включити їх до активної творчої навчальної діяльності, надавши їм можливість обрати для себе ту форму участі в ній, яка є найбільш прийнятною для них і

поступово розширюючи репертуар їхніх творчих педагогічно-мистецьких дій.

Здійснюючи типологізацію творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи з позиції номотетичного підходу, ми враховували думку Е. Голубевої, яка, визнаючи наукову цінність цього підходу, вважає, що вимірювальні методи, запропоновані ним є недостатніми<sup>1</sup>, а отже вимагають доповнення такими способами дослідження, які передбачають „індивідуально-персональний розгляд світу”<sup>2</sup>. Це уможливлується в межах ідіографічного підходу, який знаменує собою перехід від класичної культури до некласичної, й особливо постнекласичної культури.

**Ідіографічний підхід** (від гр. *idios* – „особливий” та *grapho* – „пишу”) реалізує парадигмальну установку культурної традиції на бачення реальності в якості принципово не уніфікованої й, відповідно, такої, що не підлягає пізнанню засобом пошуку спільних закономірностей та осмислення засобом спільних понять<sup>3</sup>.

Сутність ідіографічного підходу найбільш точно сформульовано М. Фуко: „Йдеться не стільки про те, щоб виявити в індивіда почуття і думки, які дозволяють асимілювати його з іншими й сказати: ось це – грек, чи це – англієць; скільки про те, щоби вловити усі тонкі, одиничні, субіндивідуальні відзнаки, які можуть у ньому перетнутися й утворити тенета, неприступні для розплутування”<sup>4</sup>.

Ідіографічний підхід до соціальної реальності, за оцінкою І. Пригожина, є досить конструктивним, оскільки „покладає кінець претензіям на абсолютний контроль над будь-якою сферою реальності, кінець будь-яким можливим мріям про абсолютно контрольоване суспільство”<sup>5</sup>. Адже реальність, на думку дослідника, взагалі не є контрольованою у сенсі, що був проголошений попередньою наукою<sup>6</sup>.

---

<sup>1</sup> Голубева Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность / Э.А. Голубева. – Дубна: Феникс+, 2005. – 512 с. С. 36.

<sup>2</sup> Штерн В. Дифференциальная психология и её методические основы / отв. ред. А.А. Брушлинский, В.А. Кольцова. – М.: Наука, 1998.

<sup>3</sup> Можейко М.А. Идиографизм // В семирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 391.

<sup>4</sup> Там само. – С. 391.

<sup>5</sup> Цит. за: Можейко М.А. Идиографизм // Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ; Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 391.

<sup>6</sup> Можейко М.А. Идиографизм // Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ; Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 393.

Якщо номотетичний підхід ще може задовольнити природничо-наукове пізнання, яке, за ствердженням В. Віндельбанда, має на меті виявлення й формулювання загальних законів як таких, що виражають стійкі й повторювані зв'язки між явищами („фіксацію незмінної форми, реальних подій”), то для гуманітарного пізнання, яке вбачає свою мету в дослідженні окремих фактів, виявленні „їх одноразового, у самому собі визначеного змісту”, він є недостатньо ефективним<sup>1</sup>. У зв'язку із цим Г. Ріккерт пропонує застосовувати два методи утворення понять – „генералізуючий”, який є подібним до номотетичного, та „індивідуалізуючий”, який можна вважати різновидом ідіографічного<sup>2</sup>.

Водночас, на думку М. Можейка, між останніми існують відмінності, які виявляються в тому, що ідіографічний метод, за В. Вільденбантом, фокусує увагу на „одиничному й одноразовому”, а при застосуванні індивідуалізуючого методу утворення понять, за Г. Ріккертом, задається таке бачення реальності, коли „окрім індивідуальної емпіричної дійсності немає жодної іншої дійсності”<sup>3</sup>.

У науці існує цілий ряд концепцій, що фокусують презумпцію одиницності в гуманітарних галузях. Наприклад, Р. Ковер відзначає експлікування правовою практикою в якості необхідного поєднання двох підходів до суб'єкта: як до носія універсальних якостей, що створюють основу для розгляду його як свідомого (*рос. – вменяемого*) стосовно загального закону і як до унікального неповторного індивіда, що надає підстави для пошуку особистого мотиву й несення ним особистої відповідальності<sup>4</sup>.

Синтезуючи ідеї ідіографізму в текстології, філософії історії та концепції особистості, Ж. Делез пише: „Ці три виміри – знання, влада й самість є незвідними і, тим не менш, постійно мають на увазі одне одного. Це три „онтології”<sup>5</sup>.

Об'єктивний і цілісний розгляд особистості в культурі уможливлується, на думку вчених-психологів (Б. Ананьєва,

---

<sup>1</sup> Можейко М.А. Идиографизм // Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ; Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 388.

<sup>2</sup> Риккерт Г. Границы естественнонаучного образования понятий. – СПб., 1903.

<sup>3</sup> Можейко М.А. Синергетика // Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 925–934.

<sup>4</sup> Можейко М.А. Идиографизм // Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 389.

<sup>5</sup> Цит. за: Можейко М.А. Идиографизм // Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 391.

Н. Владимирової, Ф. Гальтона, Е. Голубевої, Н. Логінової, В. Мясищева, В. Оствальда, К. Пірсона, Б. Теплова, Г. Челпанова, В. Штерна та ін.), лише на засадах ідіографічного підходу, цінність якого, за Г. Олпортом, полягає у спрямованості його на розкриття унікальності кожної людини<sup>1</sup>.

Серед найбільш застосовуваних ідіографічних методів опису індивідуальності вчені-психологи називають:

- *біографічний* (Б. Ананьєв, Ф. Гальтон, К. Пірсон, Б. Теплов, Н. Владимірова, Н. Логінова), спрямований на вивчення та інтерпретацію фактів життєдіяльності особистості<sup>2</sup>;
- *психографічний* (В. Оствальд, В. Мясищев, Г. Челпанов, В. Штерн, Е. Голубева)<sup>3</sup>, який виходить із множини ознак індивіда й упорядковує їх за тими чи іншими психологічними критеріями<sup>4</sup>;
- *монографічний*, як різновид психографічного (М. Лейтес)<sup>5</sup>, який передбачає як ретельне спостереження й складання характеристик окремих людей, так і аналіз їхньої діяльності й життєдіяльності.

Як справедливо зазначає В. Штерн, поділ на номотетичний та ідіографічний способи дослідження індивідуальності не слід розглядати в якості основи для суворого розподілу наукових дисциплін. Це швидше дві точки зору, а не дві галузі дослідження. Нерідко при розв'язанні однієї й тієї ж проблеми відбувається їхня взаємодія, а інколи навіть об'єднання<sup>6</sup>. Зокрема, Б. Теплов,

---

<sup>1</sup> Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с. С.271-304.

<sup>2</sup> Ананьев Б.Г. Комплексное изучение человека и психодиагностика // Вопросы психологии. – 1968. – № 6. – С. 21-33.; Гальтон Ф. Наследственность таланта. Законы и последствия. – М.: Мысль, 1996.; Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / под ред. Э.А. Голубевой, Е.П. Гусевой, В.А. Кольцовой, О.Е. Серовой. – М.: Наука, 2003.; Логинова Н.А. О преемственной связи психологических школ В.М. Бехтерева и Б.Г. Ананьева // История становления экспериментальных психологических исследований в России / отв. ред. Б.Ф. Ломов, Е.А. Будилова, В.А. Кольцова. – М.: Наука, 1990. – С. 7-16.

<sup>3</sup> Оствальд В. Великие люди: Вятское книгоиздательское товарищество, 1910.; Мясищев В.Н. Психология отношений. Избранные психологические труды. – М.-Воронеж, 1995.; Челпанов Г.И. Современная индивидуальная психология и её практическое значение // Г.И. Челпанов. Психология. Философия. Образование / Сост. В.В. Рубцов. – М.-Воронеж, 1999. – С. 352-372.; Штерн В. Дифференциальная психология и её методические основы /отв. ред. А.Б. Брушлинский, В.А. Кольцова. – М.: Наука, 1998.; Голубева Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность / Э.А. Голубева. – Дубна: Феникс+, 2005. – 512 с.

<sup>4</sup> Голубева Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность / Э.А. Голубева. – Дубна: Феникс+, 2005. – 512 с. С. 36.

<sup>5</sup> Лейтес Н.С. Возрастная одарённость школьников. – М.: Академия, 2000.

<sup>6</sup> Штерн В. Дифференциальная психология и её методические основы /отв. ред. А.Б. Брушлинский, В.А. Кольцова. – М.: Наука, 1998.

розвинувши номотетичний підхід у пізнанні біологічної складової фактору індивідуальності, застосовував ідіографічний метод при описі творчої індивідуальності музикантів та полководців, створивши за його допомогою неперевершені їхні психологічні портрети<sup>1</sup>.

Зважаючи на викладене вище, вважаємо, що у дослідженні проблеми використання мистецтва у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога доцільно поєднувати номотетичний підхід з ідіографічним, добираючи найбільш ефективні методи кожного з них, відповідно до поставлених дослідницьких завдань та змісту й характеру здійснення необхідних дослідницьких процедур.

Визначаючи *рівні сформованості творчої індивідуальності в майбутніх педагогів професійного навчання*, ми ґрунтувалися на позиціях ідіографічного підходу, застосовуючи при цьому притаманні йому методи, що описані вище, та обрані нами психодіагностичні методики щодо визначення компонентів творчої індивідуальності студентів спеціальності „Професійне навчання”. Дослідження окремих компонентів творчої індивідуальності студентів здійснювалося відповідно із процедурою, запропонованою в обраних нами стандартизованих психодіагностичних методиках.

Дотримуючись ідеї „вимірюваної індивідуальності” Л. Бурлачука, ми брали до уваги й позицію російського вченого С. Гільманова, який звертає увагу на „парадоксальні обставини”, що виникають при спробі створення діагностичного інструментарію для опису рівнів розвитку творчої індивідуальності педагога. Вчений зазначає, що, по-перше, отримання об’єктивних даних про суб’єктивні прояви творчої індивідуальності є утрудненим й не завжди потрібним у педагогічній сфері, оскільки ці дані пов’язані з рівнем педагогічної майстерності вчителя опосередковано й не можуть бути використані напряду при оцінці вчителя як професіонала; по-друге, опис сукупності якостей творчої індивідуальності не відображає, на його переконання, сутності цієї системної інтегративної якості, оскільки нерідко охоплює випадкові й несуттєві її характеристики, кореляції між якими й творчим рівнем особистості та діяльності педагога є мало значущими; по-третє, наявність яскравої творчої індивідуальності в

---

<sup>1</sup> Егорова М.С. Психология индивидуальных различий. – М: Планета детей, 1997. – С. 290.

педагога визначається оточуючими адекватно, впевнено і безпомилково на інтуїтивному рівні, хоча мало хто з них може пояснити, за якими ознаками зроблено цей висновок, якщо ж наявність творчої індивідуальності заперечується, то оточуючі висловлюють судження про те, що педагог тільки хоче вдавати з себе творчу індивідуальність, не маючи підстав для цього; по-четверте, творча індивідуальність має властивість „вислизати” від схоплення й кінцевого судження про неї, набуваючи вигляду деякого „залишку”, так і не розкритого до кінця, незважаючи на вдавану повноту виокремлених ознак й системність опису<sup>1</sup>.

Попри обстоювану С. Гільмановим думку щодо неможливості кінцевого пізнання й вичерпного опису творчої індивідуальності педагога, він не заперечує необхідності й можливості її педагогічної діагностики як „наближення до неї”, завданнями якого є:

- визначення наявності та міри вираженості якостей творчої індивідуальності;
- виявлення особливостей якостей і властивостей даної індивідуальності та її відмінності від інших;
- розгляд її конкретних особливих та унікальних рис, що забезпечують її безвідносну самоцінність<sup>2</sup>.

З метою розв’язання означених завдань С. Гільманов поділяє процес педагогічної діагностики творчої індивідуальності на чотири етапи:

1. Встановлення наявності (загальний емпірико-психолого-педагогічний рівень) й педагогічної наповненості творчої індивідуальності.
2. Визначення індивідуально-творчого потенціалу творчої індивідуальності (психологічний рівень: потребово-мотиваційна, когнітивна сфери, воля, здібності).
3. Аналіз зовнішніх характеристик проявів творчої індивідуальності в діяльності (конкретний психолого-педагогічний рівень: продукти творчості, стилі, концентрації).
4. Виявлення конкретних особливих та унікальних рис творчої індивідуальності (емпіріосинтезний рівень інтерпретації та розуміння)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Гільманов С.А. Диагностика качеств творческой индивидуальности педагога: учеб. пособие / С.А. Гильманов. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1998. – 88 с. С. 17-18.

<sup>2</sup> Гильманов С.А. Диагностика качеств творческой индивидуальности педагога: учеб. пособие / С.А. Гильманов. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1998. – 88 с. С. 15-17.

Порівняння означених етапів із запропонованими нами етапами діагностики рівнів сформованості компонентів творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання відповідно до розробленої нами її авторської моделі свідчить про певну єдність логіки нашого наукового пошуку й те, що етапи його здійснення у моделі С. Гільманова та авторській моделі не суперечать один одному в загальних рисах. Хоча визначення рівнів розвитку компонентів творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання розглядається нами як один з етапів багатоаспектної цілісної діагностики в них цієї сутнісної системної інтегративної якості.

Водночас, нам імпонує думка С. Гільманова, що для „наближення до творчої індивідуальності” педагога недостатньо обмежуватися лише психодіагностичними методиками й логіко-науковим підходом, які, виявляючи творчу індивідуальність як особливе, не відображають її одиничності, унікальності, а слід застосовувати *філософські* (передусім, *герменевтичний*) та *мистецькі підходи* до розгляду її складових та якостей, які характеризуються „метафоричністю, емоційністю, інтуїтивністю й спрямованістю не на вузьку прагматику, а на високі ідеї й переживання”<sup>2</sup>. Адже вони допомагають найбільш повно відтворити й зрозуміти неповторність та унікальність людини, інтерпретувати світ її особистісних цінностей і сенсів.

Спираючись на думку вчених, що індивідуальність особистості найбільш адекватно передається в мистецтві, утворюючи основний його зміст, і дотримуючись думки О. Андреєва, що які б витвори художньої творчості ми не узяли, вони завжди зігріті індивідуальними почуттями, переживаннями й роздумами; вони завжди втілюють в собі усю повноту внутрішнього світу людини, ми вважаємо, що мистецтво вичерпно розкриває внутрішній зміст людської суб’єктивності та індивідуальний смисл художньо-образного й знаково-символічного змісту, а тому дозволяє найкраще зрозуміти унікальність і неповторність людини (навіть незрозумілу їй самій), осягнути світ її смисложиттєвих та професійних цінностей. На підтвердження визнання педагогічної цінності мистецької форми діагностики рівня

---

<sup>1</sup> Гільманов С.А. Диагностика качеств творческой индивидуальности педагога: учеб. пособие / С.А. Гильманов. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1998. – 88 с. С. 16-17.

<sup>2</sup> Там само. – С. 58-59.



розвитку творчої індивідуальності наведемо вислів В. Краєвського, який зазначає, що коли педагогіка виступає як мистецтво, то ця форма відображення педагогічної дійсності стає у відомому сенсі багатшою за наукове відображення, оскільки в ній зберігається одиничне у цій дійсності, зберігається індивідуальність вчителя. Метафоричність мови мистецтва, на переконання С. Гільманова, „нерідко допомагає більш точно передати смисл педагогічної інформації, ніж науковий опис, суворо прив’язаний до необхідності однозначного визначення понять”<sup>1</sup>.

Погоджуючись із вченим у тому, що в ході педагогічної діагностики рівнів розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів важливим методом її дослідження є відомості про їхню мистецьку творчість, ми спостерігали з цією метою за процесом їхньої художньо-творчої діяльності та аналізували її продукти: художні й публіцистичні твори; творчі портрети та автопортрети; педагогічні кредо, ессе, афоризми, слогани; педагогічні біографії та автобіографії; проєктивні малюнки, об’ємні зображення, скульптурки з пластиліну й воску тощо.

Мистецькі засоби дослідження творчої індивідуальності студентів спеціальності „Професійне навчання” доповнювали психолого-педагогічний діагностичний інструментарій вивчення рівнів сформованості її компонентів у майбутніх педагогів професійного навчання і надавали завершеного характеру результатам педагогічної діагностики міри розвитку в них цієї сутнісної системної інтегративної якості.

Результати дослідження рівнів сформованості творчої індивідуальності в студентів спеціальності „Професійне навчання” були узагальнені та оформлені у вигляді *базисної психографічної мережі та графічного профілю творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання*.

*Базисна мережа* становить собою графічне представлення рівневих та змістових відношень, утворене сукупністю горизонтальних та вертикальних ліній, які відображають кількісні та якісні особливості й етапи розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Гільманов С.А. Диагностика качеств творческой индивидуальности педагога: учеб. пособие / С.А. Гильманов. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1998. – 88 с. С. 60.

<sup>2</sup> Ганзен В.А. Системные описания в психологии. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 176 с. С. 83-87.

Цей метод є одним з найбільш застосовуваних у педагогіці й психології з метою здійснення системних геометричних описів досліджуваних явищ. Його сутність полягає в тому, що будується мережа з двох груп прямих ліній, які в кожній групі є паралельними між собою, причому групи ліній є взаємно ортогональними. Перетинаючись, лінії утворюють вузли. Число ліній у групах обирається за числом понять у деякому понятійному базисі. Тоді лінії на мережі, а також її вузли набувають певного змісту. На цей зміст, як на деяку схему, накладається різноманітна за формою інформація про об'єкт дослідження.

Розробляючи базисну мережу для геометричного опису творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання ми обрали за основу науковий підхід В. Ганзена та Л. Головей<sup>1</sup>, згідно із яким визначили понятійний базис для інтеграції інформації про нього як про творчу індивідуальність. При цьому ми ґрунтувались на визначених нами у концептуальній моделі п'яти рівнях творчої індивідуальності (структурах порядку)<sup>2</sup> та їх структурних складових (див. підрозділ 2.3.). Кожному з цих рівнів ми поставили у відповідність горизонтальну лінію. Це стало основою базисної мережі для опису різних проявів творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання. Базис, що визначає число й зміст вертикальних ліній, відповідає кількості й назвам структурних компонентів рівнів творчої індивідуальності, завдяки чому кожна з вертикалей відповідає одній з сутнісних характеристик творчої індивідуальності. Таким чином, утворюється мережа, в якій система горизонтальних ліній (рівнів творчої індивідуальності) перетинається рядом вертикалей (компонентів структури творчої індивідуальності). Перетин горизонталей та вертикалей утворює вузли базисної психографічної мережі, в яких зосереджується первинна емпірична інформація.

Узагальнення цієї інформації при описі творчої індивідуальності конкретного студента відбувається за горизонталями й вертикалями у формі створення його узагальнених характеристик. Така компактна презентація дозволяє систематизувати емпіричну інформацію про творчу індивідуальність конкретного майбутнього педагога професійного

---

<sup>1</sup> Ганзен В.А., Головей Л.А. Опыт системного описания индивидуальности // Вестник Ленингр. ун-та. – 1979. – № 5. – С. 67-75.

<sup>2</sup> Ганзен В.А. Системные описания в психологии. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 176 с. С. 85.

навчання, отримати швидку оцінку за окремими показниками різного ступеня спільності й виявити неповноту наявної інформації.

Вузли на базисній мережі помічені знаками двох типів: чорні кружечки позначають інформацію, наявну на даний момент, світлі – інформацію, що може бути отримана, але на даний момент відсутня<sup>1</sup>. Таким чином, геометричний опис творчої індивідуальності конкретного студента професійно-педагогічного навчального закладу за допомогою базисної психографічної мережі набуває такого вигляду (Табл. 4.2.1.):

Запропонована система не є завершеною. Вона може мати й наступні рівні ієрархії. Компоненти базису, на основі яких здійснено систематизацію (рівні та елементи структури творчої індивідуальності) самі є складними поняттями, відповідно до сутнісних ознак яких можуть бути виявлені й експериментально досліджені більш часткові характеристики творчої індивідуальності.

Таблиця 4.2.1.

### Базисна психографічна мережа для системного опису творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання

Структурні елементи	Мор - фо-функц. асиметрія мозку	Спо - сіб перекод. інформ - мації	Тем - перамент	Пси - хічні процеси	Здібно - сті	Харак - тер	Осо - бис - тіс - ні і профес. якості	Я - кон - цеп - ція	Са - мо - сві - до - мі - сть	Са - мо - бут - ні - сть	Са - мо - ді - яль - ні - сть	Са - мо - ак - ту - алі - за - ція	ІСП Д	Тво - рчи й потен - ці - ал
Рівні творчої індивідуальності														
Інтегральний				●			●							
Суб'єктний	○	○	○	●	○		●	○	○	○	○	○	○	●
Особистісний				●		●	○		●		●			
Індивідний			●	○				●		○			●	○
Конституційний							●			○				

<sup>1</sup> Ганзен В.А. Системные описания в психологии. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 176 с. С. 84-85.

При описі властивостей творчої індивідуальності ми виходили з переліку їх емпіричних характеристик, запропонованих В. Ганzenом<sup>1</sup>: найменування, що відображає сутність властивості; кількісна оцінка на основі певної експериментальної процедури; відсутність зв'язку зі слідовими явищами (динамічність); прояв на всіх рівнях – від нейрону до нервової системи в цілому (спільність); існування зон, що відповідають нормі та патології на шкалах кількісної оцінки (як правило, середні й крайні ділянки шкал відповідно); ознаки, що відрізняють їх від парціальних властивостей; відносна постійність кількісних оцінок в одного й того ж індивіда; відносна незалежність значень кількісних оцінок у межах норми; кількісні відмінності у межах однієї властивості, які фіксуються полярними категоріями „сила – слабкість”, „врівноваженість – неврівноваженість”; „рухливість – інертність” і т.п.; якісні й кількісні відмінності властивостей нервової системи, що виявляються в динаміці рушійних актів, психічних процесів, темпераменті тощо.

Наступним завданням системного вивчення творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання є проведення структурного аналізу отриманих характеристик в усіх трьох формах опису. Здійснюється він, згідно із системним підходом, через визначення відношень між елементами творчої індивідуальності як системи, які в сукупності надають уявлення про її структуру.

У процесі структурного аналізу ми спиралися на виявлені В. Ганzenом основні взаємовідношення характеристик психічних станів людини, які, на нашу думку, абсолютно підходять для подібного аналізу творчої індивідуальності, оскільки впливають із самої її природи:

- рівневість, що співпадає з рівневістю організації людини;
- суб'єктивність – об'єктивність;
- міра узагальненості (загальні, особливі, індивідуальні).

На базі кожного з них формується, на переконання вченого, одна з трьох підструктур загальної структури творчої індивідуальності.

*Перша підструктура*, ієрархічна, утворена характеристиками кожного з п'яти основних рівнів творчої індивідуальності.

---

<sup>1</sup> Ганzen В.А. Системные описания в психологии. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 176 с. С. 98.

*Друга підструктура*, координаційна, розкриває наявність у творчій індивідуальності суб'єктивної (самосприйняття) та об'єктивної (дані дослідника чи спостерігача) сторін.

*Третя підструктура* творчої індивідуальності утворюється на основі трьох груп характеристик: загальних, особливих та індивідуальних, що знаходяться між собою у відношеннях включення<sup>1</sup>.

Структурна схема творчої індивідуальності надає уявлення про ці підструктури та їх взаємозв'язки в цілісній єдиній структурі цієї системної інтегративної якості. Найнижчий – *конституційний рівень* ієрархічної підструктури містить психофізіологічні характеристики (вегетативні реакції, зміни психомоторики, сенсорики), що створюють передумови для протікання творчих процесів. *Індивідний рівень* містить психологічні характеристики творчої індивідуальності майбутнього педагога професійної школи (темпераментальні, зміни психічних функцій і процесів, настрою), що забезпечують психологічні умови для творчості. *Особистісний і суб'єктний* рівні містять соціально-психологічні характеристики творчої індивідуальності (особистісних і професійних якостей, поведінки, діяльності, спілкування), що забезпечують суб'єктивні умови здійснення творчої діяльності майбутнім педагогом ПТНЗ. *Інтегральний рівень* містить цілісні узагальнені характеристики творчої індивідуальності (її творчого потенціалу та індивідуального стилю творчої професійно-педагогічної діяльності), які є незвідними до суми характеристик, репрезентованих попередніми рівнями ієрархічної структури творчої індивідуальності, але інтегрують їх у собі, надаючи нової якості.

У другій, координаційній підструктурі творчої індивідуальності, відбувається подальше впорядкування характеристики її компонентного складу за ознакою суб'єктивності – об'єктивності. Спираючись на твердження В. Ганзена стосовно психічних явищ, ми вважаємо, що суб'єктивними є характеристики творчої індивідуальності, які склалися у суб'єкта в процесі самоспостережень<sup>2</sup>. Об'єктивні її характеристики набуваються в результаті зовнішнього, об'єктивного (прямого чи непрямого) спостереження поведінки й діяльності майбутнього педагога професійної школи. Суб'єктивні й об'єктивні характеристики

---

<sup>1</sup> Ганзен В.А. Системные описания в психологии. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 176 с. С. 131.

<sup>2</sup> Там само. – С. 133.

творчої індивідуальності є, за В. Ганzenом, „характеристиками одного й того ж об’єкта, достатньо повне вивчення якого, виходячи з єдності внутрішнього і зовнішнього, є неможливим поза залученням і тих і інших”<sup>1</sup>.

Третя підструктура творчої індивідуальності упорядковує характеристики їх компонентного складу за ступенем узагальненості: загальні, особливі, індивідуальні. Відомо, що однією з цілей будь-якого психологічного дослідження є розкриття індивідуальних, специфічних психологічних закономірностей об’єкта. При вивченні творчої індивідуальності ця мета досягається аналізом її конкретних індивідуальних характеристик у того чи іншого досліджуваного. Однак подальша мета психологічного дослідження передбачає перехід від одничного до загального. Це означає, що вивчення індивідуальних характеристик творчої індивідуальності може бути лише проміжним етапом аналізу. Повний цикл його передбачає виявлення в індивідуальних характеристиках особливих, а потім загальних, тобто розкриття третьої підструктури творчої індивідуальності<sup>2</sup>.

Досліджуючи індивідуальність, В. Ганzen вважає найбільш доцільним не розглядати два основних блоки її характеристик (тенденції і потенції) відокремлено, а визначати типи відношень між ними. Це дозволяє прослідкувати розвиток конкретної людини як індивідуальності. При вивченні співвідношення тенденцій і потенцій В. Ганzen та Л. Головей пропонують застосовувати методи: 1) *поперечних зрізів*, що дає змогу визначити нормативні характеристики й психологічний статус у період дослідження; 2) *упродовжних зрізів*, за допомогою якого виявляються генетичні зв’язки між фазами психічного розвитку й прогнозується його подальший хід; 3) *біографічний*, який дозволяє встановити джерела тих чи інших феноменів психічного розвитку<sup>3</sup>.

Науковці досліджують такі основні види означених відношень: *стабільні й ситуативні; актуальні й неактуальні; провідні й другорядні, часткові й загальні*.

*Стабільними* вважаються такі відносини, що характеризують людину на тривалому часовому відрізку, *ситуативними* — на короткому. *Актуальні* відносини визначають стиль діяльності й

---

<sup>1</sup> Ганzen В.А. Системные описания в психологии. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. — 176 с. С. 133.

<sup>2</sup> Там само. — С. 133-134.

<sup>3</sup> Ганzen В.А., Головей Л.А. Опыт системного описания индивидуальности // Вестник Ленингр. ун-та. — 1979. — № 5. — С. 67-75.

поведінки людини в певний момент часу. Відношення між потенціями й тенденціями є відносинами відповідності в тому випадку, коли вони ідентичні за рівнем і за змістом, й відносинами суперечності у випадку неспівпадіння їх за цими характеристиками. Під змістом потенцій дослідники визначали їх якісний склад, під рівнем – сукупність кількісних параметрів. Змістом тенденцій є, на думку вчених, сукупність кінцевих цілей, а рівнем тенденцій – міра їх вираженості. Крім розглянутих, виокремлюються також *провідні* й *другорядні* відношення між вказаними поняттями. Провідні визначають розвиток людини й сутність індивідуальності. *Загальні* відношення охоплюють декілька або всі рівні індивідуальності, *часткові* – один рівень або містяться усередині одного рівня.

Відповідності й суперечності можуть існувати не лише між тенденціями й потенціями, але й всередині їх. Аналіз цих суперечностей складає, на думку авторів, вже другий рівень вивчення індивідуальності<sup>1</sup>.

Системний опис особистості та індивідуальності за допомогою базисної психографічної мережі дозволяє, на переконання В.Ганзена, найбільш точно визначити рівень її розвитку.

Відображення ж цих даних графічно в декартовій системі координат з наступним числовим і вербальним їх описом утворюють ***профіль творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання***.

Ми розуміємо це поняття як сукупність властивостей його творчої індивідуальності, що становлять собою той рельєф, який зумовлює її своєрідність і неповторність.

Профіль творчої індивідуальності окремо взятого студента спеціальності „Професійне навчання” є, по суті, варіантом діаграми, утвореної з чотирнадцяти шкал в радіально-коловій системі координат, розташованих у п'ятих сегментах, відповідних п'яти рівням авторської концептуальної моделі творчої індивідуальності. Зобразивши на цих основних шкалах кількісні показники рівнів розвитку компонентів творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання, отримуємо в цій системі координат її профіль у вигляді замкненої ламаної лінії, яка

---

<sup>1</sup> Ганзен В.А. Системные описания в психологии. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 176 с. С. 156-157.

має різні конфігурації, залежно від особливостей творчої індивідуальності реципієнта.

Доповнюючи графічну характеристику творчої індивідуальності студента її вербальною характеристикою, здійсненою за допомогою методів ідіографічного підходу, отримуємо достатньо повний її опис, в якому зафіксовано якісні показники загального рівня розвитку цієї сутнісної системної інтегративної якості в майбутнього педагога професійного навчання.

Результати таких цілісних описів творчих індивідуальностей студентів піддаються аналізу, відповідно до обґрунтованих нами критеріїв і показників її розвитку (багатство, цілісність, оригінальність, яскравість та стійкість вияву компонентів творчої індивідуальності, рівень самоусвідомлення ними своєї творчої індивідуальності), на основі чого визначаються рівні останнього.

Проведення кореляційного аналізу співвідношення якостей творчої індивідуальності майбутніх (453) та працюючих (238) педагогів професійного навчання із загальними рівнями сформованості в них цієї сутнісної системної інтегративної якості сприяло розподілу за означеними рівнями учасників констатувального експерименту. Кількісні та якісні показники рівнів розвитку їхньої творчої індивідуальності відображені в таблиці 4.2.2.

Таблиця 4.2.2.

**Порівняльний аналіз рівнів розвитку творчої індивідуальності в майбутніх і працюючих педагогів професійної школи (%)**

Вибірка	Майбутні педагоги професійного навчання		Працюючі педагоги професійного навчання	
	Абсолютн. показник	%	Абсолютн. показник	%
Рівні розвитку				
Артистичний	2	0,4	14	5,9
Досконалий	2	0,4	36	15,2
Компетентнісний	9	1,9	61	25,6
Середній	168	37,1	79	33,1
Низький	197	43,5	43	18,1
Потенційний	75	16,7	5	2,1
Загальний показник	453	100	238	100



Як свідчать дані таблиці, домінуючими рівнями сформованості творчої індивідуальності у студентській групі учасників експерименту виявилися низький (197 чол. – 43,5%) і середній (168 чол. – 37,1%). Найменш чисельними – артистичний (2 чол. – 0,4%), досконалий (2 чол. – 0,4%) та компетентнісний (9 чол. – 1,9%). Досить значною є кількість майбутніх педагогів професійної школи з потенційним рівнем розвитку творчої індивідуальності (75 чол. – 16,7%).

Причини цього вбачаємо в тому, що процес професійно-педагогічної підготовки студентів у професійно-педагогічних та вищих навчальних закладах зорієнтовується переважно на надання їм традиційних фахових і психолого-педагогічних ЗУНів, а не на їх творчий розвиток, виявлення й плекання їхньої творчої індивідуальності. На жаль, пріоритети вітчизняної професійної і професійно-педагогічної освіти на сучасному етапі її становлення досить умовно пов'язуються з творчістю, духовністю й культурою. Навіть на рівні найважливіших освітніх документів, які визначають магістральні напрями розвитку цих галузей (наприклад, у Проекті рішення колегії Міністерства освіти і науки України „Сучасні тенденції розвитку професійно-технічної освіти: пріоритети та завдання” від 28.08.2008 р.) цим важливим проблемам не приділено належного місця.

Не заперечуючи проти важливості розв'язання таких пріоритетних завдань, як: забезпечення відповідності професійної й професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців потребам ринку товарів, послуг і ринку праці, рамці кваліфікацій; посилення уваги до правового й національного виховання учнівської й студентської молоді, відповідно до національної ідеї; створення належних умов проживання, виховання та доступу до якісної професійної освіти дітей-сиріт тощо, відзначимо, що загальна орієнтація цього документу стосується переважно підвищення економічних показників, фахової компетентності й належної робітничої кваліфікації професіонала, а не його загальнокультурного, духовного й творчого розвитку. Адже для ринку ці аспекти не є суттєвими.

Водночас, зорієнтованість лише не економічні та виробничі критерії у підготовці майбутнього педагога професійної школи, залишкова увага до його внутрішнього світу, культурних потреб та творчого потенціалу унеможлиблюють перехід від сциєнтистської

парадигми професійної й професійно-педагогічної освіти до гуманістичної. І допоки у державних нормативних документах не буде передбачено конкретних заходів щодо гуманізації цих освітніх галузей, ідеї гуманістичної педагогіки залишаться у них лише декларованими, але не реалізованими на загальнодержавному рівні.

На наше глибоке переконання, освітні стандарти у профтехосвіті (та й у професійно-педагогічній освіті) неможливо прив'язувати лише до професійних стандартів. Адже освіта має закладати у свій зміст найкращий досвід людства – те, що виходить за суто професійні межі й охоплює загальнолюдські цінності: цінності культури й духовні цінності.

Хоча у Проекті рішення колегії МОН наголошується на необхідності впровадження інноваційних підходів та інноваційного стилю діяльності у професійній і професійно-педагогічній освіті й приділено окрему увагу творчому розвитку майбутніх керівників професійної освіти, вимоги до якого відображені у визначених їхніх типах (інноваційно-репродуктивному та інноваційно-творчому), означена інноваційність пов'язується знову ж таки лише з ринковим, а не культурним і гуманним суспільством. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває пересторога К.Г. Юнга щодо „зростання творчої індивідуальності за рахунок гуманної”.

На практиці це знаходить вияв у тому, що у професійній та професійно-педагогічній освіті творчий розвиток розглядається переважно як технічно-творчий. У зв'язку з цим творча індивідуальність такого майбутнього педагога, розвиваючись як технічно-творча, не може повною мірою проявитися у сфері власне педагогічної діяльності, соціономічної за своєю сутністю. Такий студент, розв'язуючи на високому рівні творчості технічні, виробничі завдання, виявляється інколи безпорадним і скутим у роботі з учнівською групою в ході педпрактики або вдається до стандартизованого рівня педагогічного спілкування за шаблоном, не відриваючись від конспекту.

Тому високі показники сформованості творчої індивідуальності мають, за результатами проведеного констатувального дослідження, лише ті майбутні педагоги ПТНЗ, яким від природи притаманні яскраво виражені творчі, педагогічні й художні здібності, що виявляються незалежно від діяльності навчального закладу щодо їх розвитку.

У групі реципієнтів, до якої входили працюючі педагоги професійної школи загальні показники розвитку творчої індивідуальності є вищими й розподіленими більш рівномірно. Водночас, уважний їх аналіз зумовлює висновок, що домінуючим рівнем сформованості в них цієї сутнісної системної інтегративної якості також є середній (79 чол. – 33,1%), хоча другим за представленістю стає компетентнісний рівень (61 чол. – 25,6%). Приблизно рівними за кількістю виявилися групи респондентів з низьким (43 чол. – 18,1%) та досконалим (36 чол. – 15,2%) рівнями розвитку творчої індивідуальності. Найменш чисельними є групи педагогів з артистичним (14 чол. – 5,9%) та потенційним (5 чол. – 2,1%) рівнями сформованості цієї сутнісної інтегративної системної якості.

Такі показники зумовлені, на нашу думку, тим, що, працюючи у професійному закладі освіти, педагог не може не вдосконалювати свого фахового рівня, професійно-педагогічної майстерності, а це у свою чергу стимулює його творчий розвиток. Разом з тим, відсутність цілеспрямованої роботи у цьому напрямі під час навчання його у професійно-педагогічному чи вищому закладі освіти й несформованість потреби та вмінь творчого саморозвитку у самостійній професійно-педагогічній діяльності не дозволяють основній масі педагогічних працівників ПТНЗ піднятися вище середнього рівня розвитку творчої індивідуальності. Ті викладачі, які „працюють за покликанням і люблять дітей”<sup>1</sup>, прагнуть до оволодіння секретами педагогічної майстерності, досягають вищих результатів у своєму творчому саморозвиткові й нерідко, інтуїтивно відчуючи свою творчу індивідуальність, прагнуть будувати свою професійно-педагогічну діяльність відповідно до неї, виробляють власний індивідуальний стиль її здійснення. Ті ж педагоги, які працюють формально, вбачають мету своєї роботи лише у передачі учням суми професійних знань та формуванні в них фахових умінь і навичок, зупиняються у розвитку своєї педагогічної майстерності, не відчують прихованого в них творчого потенціалу, не розуміють сутності й значення своєї та учнівської творчої індивідуальності і тому мають низький рівень її сформованості або не усвідомлюють наявності в себе цієї важливої,

---

<sup>1</sup> Педагогическая энциклопедия / гл. ред. И.А. Каиров. – М.: Сов. энциклопедия, 1965. – Т. 2. – 911 с. – С. 739.

сутнісної якості взагалі. Працюючи з „професійного обов’язку”, а не з „педагогічного покликання”, вони не відчують задоволення від своєї праці, важко встановлюють контакт з учнями й тому нерідко виявляються нещасливими у своїй професії й роблять нещасливими своїх вихованців, „відбивають” в них бажання вчитися, викликають стійкий опір до педагогічного впливу. Педагоги з потенційним рівнем творчої індивідуальності, які не відкрили в себе цієї сутнісної якості зазначають, що „не знайшли себе у професійно-педагогічній діяльності”, „не здійснилися як педагоги” і їм „легше працювати з інструментом, ніж з учнями”. Ті ж викладачі професійної школи, які досягли артистичного рівня розвитку творчої індивідуальності, усі відчують естетичне задоволення від професійно-педагогічної діяльності, працюють з натхненням та інтересом, завжди перебувають у творчому пошуку, а матеріальну винагороду за свою працю цінують нижче зад моральну.

Порівняльний аналіз якісних показників рівнів розвитку творчої індивідуальності в майбутніх і працюючих педагогів професійного навчання зумовив висновок, що професійно-педагогічні та вищі навчальні заклади у переважній своїй більшості забезпечують середній рівень розвитку творчої індивідуальності своїх випускників, але не зорієнтовують їх на неперервне її самовдосконалення. Відсутність спеціальної педагогічної уваги до виявлення й формування цієї сутнісної системної інтегративної якості в студентів призводить до того, що процес їх сходження до своєї творчої індивідуальності відпускається на самоплин, у зв’язку із чим цілий ряд педагогів так ніколи й не відкриває для себе власної унікальності й свого творчого потенціалу, а отже не самореалізується в обраній професії. Ті ж педагоги, які „знаходять себе” у професійно-педагогічній діяльності, нерідко рухаються при цьому шляхом спроб і помилок, що ускладнює їхню творчу самореалізацію, завдає психологічних травм, внаслідок яких вони вдаються до формалізованої професійно-педагогічної діяльності, жорстко зорієнтованої лише на стандарт. Незначна кількість майбутніх і працюючих педагогів, які мають творчі обдарування і схильність до професійно-педагогічної діяльності, інтуїтивно знаходять найбільш оптимальний шлях її здійснення, в якому реалізують свою творчу індивідуальність і допомагають в цьому своїм вихованцям.

Переважна увага до технічних аспектів професійної підготовки майбутніх педагогів професійної школи зумовлює одностороннє формування їхньої творчої індивідуальності, за якого, виявляючи її вільно й природно у технічній сфері, вони відчують утруднення або зовсім не проявляють її у педагогічній діяльності, а виявлена творча індивідуальність зорієнтовується на ідеал „акули бізнесу”, „жорсткого ринку”, „злого генія”, тобто не є гуманною за своєю сутністю.

Зважаючи на це, вважаємо за необхідне змінити пріоритетні підходи до організації процесу професійно-педагогічної підготовки майбутнього педагога професійного навчання шляхом здійснення її на засадах педагогіки мистецтва та впровадження його до організаційно-методичної системи розвитку творчої індивідуальності студентів спеціальності „Професійне навчання” професійно-педагогічних та вищих закладів освіти.

#### **4.2. Організаційно-методична система розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання засобами мистецтва**

Теоретичний аналіз проблеми розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи засобами мистецтва та констатувальне дослідження типології й рівнів сформованості в них цієї сутнісної системної інтегративної якості зумовили висновок щодо необхідності проведення дослідно-експериментальної роботи з формування творчої індивідуальності студентів спеціальності „Професійне навчання” вищих та професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва. З цією метою нами розроблена організаційно-методична система розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання, побудована на основі використання педагогіки мистецтва.

Обґрунтовуючи її сутність, ми виходили з позицій системного підходу, який застосовується в науці при вивченні множини об'єктів, окремих об'єктів та їх компонентів, а також властивостей чи інтегральних характеристик об'єктів як „цілісних динамічних

систем, неперервних у континуумі простору й часу, загальними ознаками яких є індивідуальність і варіабельність”<sup>1</sup>.

У сучасній науці під системним підходом розуміють у вузькому смислі – застосування системних методів для вивчення реальних фізичних, біологічних, соціальних та інших систем; у широкому сенсі він передбачає, крім того, застосування системних методів для розв’язання завдань систематики, планування та організації комплексного й систематичного експерименту<sup>2</sup>.

Описи об’єктів як систем – системні описи – виконують ті ж самі функції, що й інші наукові описи: пояснювальну та ілюстративну. Але головна їх функція полягає, на думку В. Ганзена, в інтеграції інформації про об’єкт<sup>3</sup>: „...Завданням системних досліджень є передусім вироблення відповідної теоретико-пізнавальної технології вивчення явищ як систем і пізнання системності самого світу”<sup>4</sup>. Отже, загальними завданнями системних досліджень є аналіз і синтез систем. У процесі аналізу система виокремлюється з середовища, визначається її **склад, структура, функції, інтегральні характеристики (властивості), а також системотвірні чинники й взаємозв’язки із середовищем**. У процесі синтезу створюється **модель реальної системи**, підвищується рівень абстрактності її опису, визначаються повнота її складу й структур, бази опису, закономірності динаміки й поведінки.

Постановка завдання в термінах системного підходу передбачає отримання відповідей передусім на питання щодо *сутності, складу об’єкта, його структури та функції*.

Сутність системи відбивається в існуючих у сучасній науці її визначеннях, згідно з якими вона розглядається як: 1) функціональна структура, створення якої підпорядковане певній меті; 2) ціле, що складається зі з’єднаних частин, множини елементів, які знаходяться у співвідношеннях і зв’язках один з одним і утворюють визначену цілісність, тобто єдність певної структури; 3) складний об’єкт, що характеризується не лише множинністю, але й різнотипністю, різноякісністю елементів, що

---

<sup>1</sup> Ганзен В.А. Системные описания в психологии. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 176 с. С.11.

<sup>2</sup> Там само. – С.7-8.

<sup>3</sup> Там само. – С.6.

<sup>4</sup> Кузьмин В.П. Исторические предпосылки и гносеологические основания системного подхода // Психол. журнал. – 1982. – Т. 3. – № 3. – С. 3-14.; № 4. – С. 3-13. С. 10.

його утворюють та зв'язків між ними; 4) сукупність елементів будь-якої природи, між якими існують певні відношення<sup>1</sup>.

Нам імпонує науковий підхід до визначення системи І. Блауберга й В. Ганзена, які вважають, що в якості системи можна розглядати *будь-який об'єкт дійсності*, за умови, що він становить собою відносно цілісну множину пов'язаних між собою елементів<sup>2</sup>.

У педагогіці поняття системи вперше було застосоване Н. Кузьміною, яка визначила її як „множину взаємопов'язаних структурних та функціональних компонентів, що підпорядковуються меті *виховання, освіти й навчання* підростаючого покоління і дорослих людей”<sup>3</sup>. Оскільки кожна з цих цілей може розглядатися як відносно самостійна й передбачати можливість розробки та застосування системи відповідних спеціально організованих педагогічних дій, то виникає можливість поділу педагогічної системи на автономні підсистеми, зокрема, систему виховання, дидактичну систему, систему розвитку тощо. Подальша диференціація педагогічної системи на складові елементи уможлиблює виокремлення у ній **організаційно-методичної підсистеми**, яка становить собою *упорядковану цілісну множину взаємопов'язаних між собою елементів, підпорядкованих меті педагогічного управління процесом навчання, виховання, формування та розвитку особистості й творчої індивідуальності майбутнього фахівця*.

Обираючи за основу дану дефініцію, можемо визначити **організаційно-методичну систему розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання як динамічну цілісну множину елементів, що знаходяться між собою у ієрархічних зв'язках та взаємозалежності й підпорядковуються меті розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних закладів**.

Означена множина елементів, з якої утворена система, називається її **складом**. Її можна розбивати на підмножини й на елементи, відповідно до чого розрізняють макросклад і мікросклад системи. Зокрема, *педагогічна система*, у розумінні Н. Кузьміної, має у своєму складі великі й малі компоненти, що утворюють

---

<sup>1</sup> Блауберг И.В. Система // Краткий словарь по философии / под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. – 4- изд. – М.: Политиздат, 1982. – 431 с. С. 304-305.; Ганзен В.А. Системные описания в психологии. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 176 с. С.6.

<sup>2</sup> Там само. – С. 304-305.

<sup>3</sup> Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования / Н.В.Кузьмина. – Л., 1980.

педагогічні підсистеми та їх елементи. Наприклад, інтелектуальну підсистему педагогічної системи складають: 1) *учнівська компонента*, найменшими елементами якої є учень чи студент; 2) *вчительська компонента*, базовими елементами якої виступають вчитель, викладач, тьютор, професор; 3) *освітній мікросоціум*<sup>1</sup>.

Постійні сумарні характеристики складу й відношень між компонентами системи називаються її **властивостями**<sup>2</sup>. Головними атрибутивними ознаками систем, що забезпечують їм стійкість на найскладніших етапах існування, є: цілісність, односпрямованість діяльності, координація та управління (М. Цирельчук)<sup>3</sup>; упорядкованість, організація, структура (В. Садовський); цілісність, структурність, взаємозв'язок із середовищем, ієрархічність, можливість множинності описів (В. Володько)<sup>4</sup>.

Визначаючи об'єкт як систему, сучасна наука має на увазі, перш за все, вивчення тих сторін і якостей цих об'єктів, завдяки яким вони виявляються упорядкованими, організованими. Іншими словами, системність завжди пов'язана з певною формою організації. А остання є властивістю об'єкта як цілого і тому не притаманна його окремим елементам. Організованість цілісного об'єкта виявляється, зокрема, в ієрархічності його будови, тобто в наявності у нього кількох рівнів організації, що знаходяться у стосунках послідовного підпорядкування.

Дотримуючись позиції І. Блауберга, розуміємо **організацію** (від лат. *organizo* – надавати стрункого вигляду, облаштовувати) як поняття, що означає:

- 1) будову, взаємозв'язок, співвідношення частин чи аспектів будь-якого об'єкта – матеріального та ідеального;
- 2) процес упорядкування об'єкта, приведення його в систему тощо;
- 3) об'єднання, установу, соціальний інститут<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования / Н.В. Кузьмина. – Л., 1980.

<sup>2</sup> Ганзен В.А. Системные описания в психологии. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 176 с. С. 8.

<sup>3</sup> Цирельчук Н.А. Инженерно-педагогическое образование на современном этапе развития профессиональной школы: монография / Н.А. Цирельчук. – Мн.: МГ ВРК, 2001. – 250 с. С. 21-22.

<sup>4</sup> Володько В. Педагогічна система навчання: теорія, практика, перспективи: навч. посіб. / Володимир Володько. – К.: Пед. преса, 2000. – 148 с. С. 13.

<sup>5</sup> Блауберг И.В. Организация // Краткий словарь по философии / под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. – 4-е изд. – М.: Политиздат, 1982. – 431 с. С. 232.



У найбільш загальному вигляді організація визначається як упорядкованість сторін, частин, елементів об'єкта (в цьому випадку ступінь організації отримує кількісний вираз за допомогою понять ентропії та негентропії). Властивість організованості об'єктів якнайтісніше пов'язана з їх системною природою та притаманними їм структурними властивостями, згідно з якими найбільш стійкі форми організації об'єкта фіксуються у понятті структури<sup>1</sup>.

**Структура** (від лат. *structura* – будова) визначається у довідкових наукових виданнях як відносно стійкий спосіб організації елементів системи<sup>2</sup>, утворений на основі встановлення у ній внутрішніх та зовнішніх зв'язків<sup>3</sup>; постійна частина відношень, характерних для компонентів системи<sup>4</sup>.

Ці відношення визначають обмеження на поєднання елементів різних множин або однієї й тієї ж множини. Оскільки об'єктам множини можуть бути властиві відношення різних порядків, то в одній системі може бути декілька структур.

Слід звернути увагу на те, що якщо поняття системи охоплює найрізноманітніші сторони того чи іншого складного цілісного об'єкта (його будову, склад, спосіб існування, форму розвитку), то поняття структури виділяє перш за все такий момент як стійкість, стабільність цього об'єкта, завдяки чому він зберігає свою якість при зміні зовнішніх чи внутрішніх умов. Допоки зберігається структура, зберігається й система в цілому. А її зміна чи руйнування призводить до зміни чи руйнування системи.

Розглядаючи **структуру педагогічної системи**, вчені виокремлюють у ній такі великі підструктури:

- 1) *суб'єктна підсистема* – охоплює суб'єктів педагогічного процесу та різноманітні взаємозв'язки, що виникають між ними в його ході;
- 2) *організаційна підсистема* – охоплює організаційно-управлінське забезпечення педагогічного процесу (нормативно-правові документи та законодавчі акти), а також адміністративний апарат, що здійснює керівництво педагогічною системою (починаючи від педагога, який організує проведення навчальних

---

<sup>1</sup> Блауберг И.В. Организация // Краткий словарь по философии / под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. – 4- изд. – М.: Политиздат, 1982. – 431 с. С. 232.

<sup>2</sup> Там само. – С. 328.

<sup>3</sup> Там само. – С. 329.

<sup>4</sup> Ганзен В.А. Системные описания в психологии. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 176 с. С. 7.

занять та позанавчальних заходів, адміністрації навчального закладу – і завершуючи організаційними структурами МОН України);

- 3) *науково-методична, або дослідницька підсистема* – охоплює науково-методичне забезпечення педагогічного процесу (освітні концепції, програми, теоретичні підходи та творчі ідеї, оформлені у вигляді дисертацій, монографій, довідкових та інших енциклопедичних видань), а також науковців, які їх створюють (докторів і кандидатів наук, аспірантів, докторантів);
- 4) *навчально-методична підсистема* – охоплює навчально-методичне забезпечення педагогічного процесу (навчальні програми, плани, підручники та посібники, методичні рекомендації, навчально-методичні комплекси з різних дисциплін, технічні засоби навчання), а також тих, хто його створює (методисти, педагоги).

Серед структурних компонентів системи називаються також: цільовий, змістовий, діяльнісний та результативний (І. Підласий)<sup>1</sup>; цільовий, змістовий, методичний, організаційний, матеріальний; мета, зміст, засоби педагогічної комунікації, учні (студенти), педагоги (Н. Кузьміна)<sup>2</sup>; мета, зміст, засоби педагогічної комунікації, учні, педагоги, результат, середовище (Л. Вікторова)<sup>3</sup>; мета, мотив, зміст, нормативно-правове забезпечення, засоби педагогічної комунікації, діяльність викладача, діяльність учнів (студентів), зворотний зв'язок, критерії оцінки діяльності студента та викладача, результат навчання, дидактичне середовище (В. Володько)<sup>4</sup> тощо.

Розробляючи організаційно-методичну систему формування музичного сприйняття у процесі розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя, О. Рудницька виокремлює у ній такі структурні елементи, як: цілі, завдання, форми і методи педагогічної роботи, уявлення про її результат, особистісні якості майбутнього педагога, що формуються внаслідок взаємодії

---

<sup>1</sup> Подласый И.П. Педагогика: учеб. / И.П. Подласый. – М.: Просвещение, 1996.

<sup>2</sup> Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования / Н.В. Кузьмина. – Л., 1980.

<sup>3</sup> Володько В. Педагогічна система навчання: теорія, практика, перспективи: навч. посіб. / Володимир Володько. – К.: Пед. преса, 2000. – 148 с. С. 43.

<sup>4</sup> Там само. – С. 46.

викладача й студента, механізми та етапи „спілкування” студентів з музикою<sup>1</sup>.

Оскільки система передбачає не лише наявність чіткої організаційної структури, певним чином упорядкованої сукупності її елементів, а й реалізацію процесу їх функціонування, то з позицій системного підходу поняття структури розглядається у тісному взаємозв'язку із поняттям **функції**. Остання у перекладі з латини означає „виконання”, „здійснення” й розкриває відповідність, відношення і взаємозв'язки між системою та середовищем, в якому вона існує. Система може виконувати одну або декілька функцій: наприклад, інтеграції, диференціації, регулювання тощо.

Отже, структура і функція є співвідносними поняттями, що виражають зв'язок між будовою системи та притаманним їй способом поведінки (функціонування)<sup>2</sup>. Структура, що становить собою сукупність відношень, характерних для деякого класу систем, виступає стосовно функції внутрішньою інваріантною основою, що розкривається у притаманному системі способі функціонування. Адже функція завжди прив'язана до певної структури як до свого носія. Водночас, хоча структура системи є більш стійкою порівняно із сукупністю функцій, зміна функції, у кінцевому рахунку, зумовлює зміну структури.

Взаємозалежність функції та структури найбільш яскраво виявляється у співвідношенні структурних та функціональних елементів системи. Так, наприклад, у педагогічній системі Н. Кузьміної кожен структурний компонент має відповідний йому функціональний: мета – *проективний компонент*; зміст – *конструктивний*; засоби – *комунікативний*; учень – *організаційний*; педагог – *гностичний*<sup>3</sup>. Модель педагогічної системи Л. Вікторової доповнюється корективним функціональним компонентом, відповідним структурному компоненту „результату”<sup>4</sup>. У моделі педагогічної системи В. Володька, крім того, присутній управлінсько-організаційний функціональний компонент, відповідний структурному компоненту „діяльність викладача”<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: навч. посіб. – К.: ІЗМН, 1998. – 248 с. С. 202-203.

<sup>2</sup> Блауберг И.В. Структура и функция // Краткий словарь по философии / под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. – 4- изд. – М.: Политиздат, 1982. – 431 с. С. 329.

<sup>3</sup> Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования / Н.В. Кузьмина. – Л., 1980.

<sup>4</sup> Володько В. Педагогічна система навчання: теорія, практика, перспективи: навч. посіб. / Володимир Володько. – К.: Пед. преса, 2000. – 148 с. С. 43.

<sup>5</sup> Там само. – С. 46.

Розгляд процесу розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання засобами мистецтва на основі системного підходу як *системи педагогічної діяльності* дозволяє виокремити у ній такі структурні й функціональні компоненти: 1) мета й принципи функціонування, що детермінуються соціальним замовленням, державними вимогами та нормативними документами (йому відповідає *ціле-мотиваційний функціональний компонент*); 2) засоби реалізації мети (*операціональний функціональний компонент*); 3) зміст педагогічного процесу, зокрема, й мистецького його компоненту (*проективно-конструктивний функціональний компонент*); 4) організаційні форми та методи його здійснення (*організаційний функціональний компонент*); 5) суб'єкти педагогічного процесу (*комунікативно-спонукальний функціональний компонент*); 6) педагогічні умови, що забезпечують нормальне функціонування системи: об'єктивні й суб'єктивні (*коригувально-регулятивний функціональний компонент*); 7) педагогічний результат, тобто рівень розвитку та якісна характеристика творчої індивідуальності студентів, що досягається внаслідок реалізації розробленої системи (*контрольно-оцінний функціональний компонент*) (Таблиця 4.2.1).

Таблиця 4.2.1.

**Взаємозалежність структурних і функціональних компонентів організаційно-методичної системи розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання засобами мистецтва**

№ з/п	Структурні компоненти	Функціональні компоненти
1.	Мета й принципи функціонування	Ціле-мотиваційний
2.	Засоби реалізації мети	Операціональний
3.	Зміст педагогічного процесу	Проективно-конструктивний
4.	Організаційні форми та методи його здійснення	Організаційний
5.	Суб'єкти педагогічного процесу	Комунікативно-спонукальний
6.	Педагогічні умови	Коригувально-регулятивний
7.	Педагогічний результат	Контрольно-оцінний

Обираючи за основу структурно-функціональні моделі педагогічної системи, запропоновані Н. Кузьміною та Л. Вікторовою<sup>1</sup>, ми розробили авторську структурно-функціональну модель організаційно-методичної системи розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання засобами мистецтва (Схема 4.2.1.):

**Системотвірною основою** цієї моделі стала діада її компонентів „**мета – засіб**”, адже будучи якнайтісніше пов’язаними між собою як категорії філософії та етики<sup>2</sup>, вони жорстко детермінують характер, зміст, спрямованість і результат будь-якої діяльності. Введення ж до розробленої нами організаційно-методичної системи мистецького компонента як засобу розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання повністю відповідає меті цього процесу і, наповнюючи мистецько-педагогічним змістом усі інші компоненти означеної системи, забезпечує її гуманістичну, культурологічну й творчу спрямованість, завдяки чому значно підвищує ефективність її функціонування. Адже, згідно з позиціями системного підходу, зміна одного з елементів системи спричинює зміну її в цілому.

Водночас, враховуючи результати наукового дослідження О. Пехоти<sup>3</sup>, ми дотримуємося думки, що мистецтво виступатиме ефективним педагогічним чинником розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів, якщо їхня професійно-педагогічна підготовка буде будуватися як система умов їх професійного розвитку і саморозвитку на основі усвідомлення власних професійних можливостей, розробки програми неперервного професійного і творчого зростання та побудови процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ (у змістовому, цілемотиваційному, технологічному відношенні) таким чином, щоб індивідуальна творча професійна сутність майбутнього педагога стала однією з найважливіших його цінностей<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Володько В. Педагогічна система навчання: теорія, практика, перспективи: навч. посіб. / Володимир Володько. – К.: Пед. преса, 2000. – 148 с. С. 39; 43.

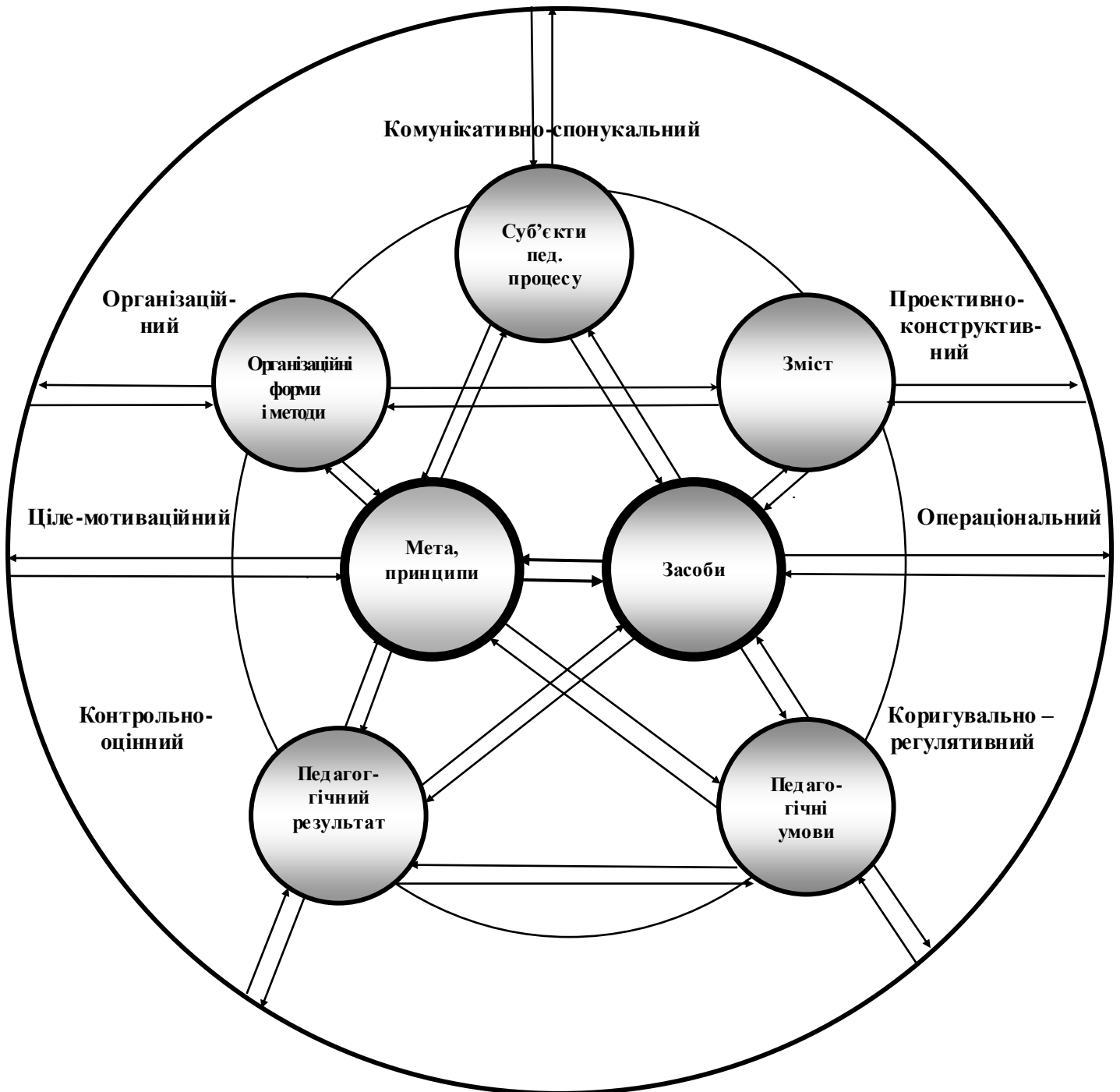
<sup>2</sup> Словарь по этике / под ред. И.С. Кона. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1983. – 445 с. С. 387-388.

<sup>3</sup> Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: монография / под общ. ред. И.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 281 с. С. 3.

<sup>4</sup> Там само. – С. 138.

Схема 4.2.1.

**СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ  
ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ РОЗВИТКУ  
ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА  
ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА**



Розроблена нами інваріантна базова структурно-функціональна модель організаційно-методичної системи розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання дозволяє встановити внутрішні й зовнішні зв'язки та здійснити системний і структурно-функціональний аналіз цього цілісного складного й багатоаспектного процесу, що охоплює як сукупність напрямів професійно-педагогічної підготовки студентів (дидактична підсистема, виховна підсистема, система культурно-мистецької діяльності, система науково-дослідної роботи студентів (НДРС)), так і рівні та ступені її здійснення (рівень молодшого спеціаліста (5.010104); бакалавра (6.010100); спеціаліста й магістра за відповідним профілем (7.010104)).

**Наявність внутрішніх і зовнішніх зв'язків** є важливою сутнісною ознакою організаційно-методичної системи розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання, адже завдяки їм вона виокремлюється зі свого середовища і протистоїть йому як єдине ціле. Такі зв'язки називають системотвірними. Так, розроблена нами система має зовнішні зв'язки із системою розвитку творчої індивідуальності педагога взагалі, системою розвитку творчої індивідуальності особистості, системою навчання, виховання й професійної підготовки майбутнього педагога ПТНЗ тощо. Усі ці системи мають **зовнішні зв'язки** між собою як автономні педагогічні системи, що утворюють структуру системи більш високого порядку – професійно-педагогічної освіти. **Внутрішні зв'язки** системи розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання засобами мистецтва передбачають встановлення різного типу ієрархічних відносин між її складовими елементами: підсистемою розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога ПТНЗ у *навчальній діяльності*, підсистемою розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання у *позанавчальній діяльності*, яка охоплює підсистеми розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійної школи у культурно-мистецькій та науково-дослідній роботі, а також підсистемою розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання у *самостійній роботі* щодо самонавчання, самовиховання й саморозвитку. Виявлення цих зв'язків слугує необхідною умовою дослідження процесу професійно-

педагогічної підготовки майбутнього педагога ПТНЗ як організаційно-методичної системи розвитку його творчої індивідуальності.

Інструментами такого дослідження у контексті системного підходу слугують *системний* та *структурно-функціональний* аналіз об'єктів дослідження<sup>1</sup>.

*Системний аналіз* становить собою сукупність специфічних методів та засобів, що використовуються для підготовки та обґрунтування рішень зі складних проблем, які виникають у практичній і теоретичній діяльності<sup>2</sup>.

Основою системного аналізу вважається загальна теорія систем. Його найважливішими принципами є:

- 1) розгляд проблеми як цілого, як єдиної системи та виявлення усіх наслідків і взаємозв'язків кожного часткового її розв'язання;
- 2) прийняття рішень на основі виявлення та чіткого формулювання кінцевих цілей;
- 3) пошук та аналіз можливих шляхів досягнення мети, співставлення їх за тими чи іншими критеріями ефективності;
- 4) несуперечливість цілей окремих підрозділів із цілями усієї програми<sup>3</sup>.

Центральною процедурою системного аналізу є побудова *узагальненої моделі*<sup>4</sup>, що відображає усі фактори та взаємозв'язки реальної системи, які можуть проявитися у процесі її функціонування. З огляду на це, ми в ході здійснення формувальної дослідно-експериментальної роботи розробили, спираючись на створену нами структурно-функціональну модель організаційно-методичної системи розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання, *узагальнену динамічну предметно-інтегративну модель* цієї системи, яка найбільш повно, детально та адекватно відображає її суттєві елементи та зв'язки між ними.

Для повноти опису досліджуваного явища з позицій системного підходу системний аналіз має доповнюватися *структурно-функціональним*. Такий підхід застосовується переважно в

---

<sup>1</sup> Блауберг И.В. Система // Краткий словарь по философии / под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. – 4-е изд. – М.: Политиздат, 1982. – 431 с. С. 304-305.

<sup>2</sup> Блауберг И.В. Системный анализ // Краткий словарь по философии / под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. – 4-е изд. – М.: Политиздат, 1982. – 431 с. С. 305.

<sup>3</sup> Там само. – С. 305-306.

<sup>4</sup> Там само. – С. 306.



суспільних науках з метою взаємопов'язаного дослідження соціальних явищ і процесів у межах певної соціальної системи<sup>1</sup>. Він спирається на положення, згідно з якими кожне явище має бути зрозумілим і дослідженим у зв'язку з тими функціями, які воно виконує в системі інших явищ; з вивченням того, які наслідки воно має для системи в цілому чи для окремих підсистем; які функції виконує те чи інше структурне утворення у системі та яким чином у ній здійснюються ті функції, що є необхідними для її існування<sup>2</sup>.

У ході структурно-функціонального аналізу основними методами є субстратно-структурний (від розкриття структури до аналізу функції) та функціональний (від аналізу функції до розкриття внутрішньої структури, що виявляється у ній) при переважанні останнього, оскільки, за ствердженням І. Блауберга, немає іншого шляху проникнення до структури системи, окрім вивчення притаманного їй способу поведінки<sup>3</sup>.

У роботах психологів (Д. Ельконіна, В. Давидова, В. Репкіна та ін.) здійснено спробу структурного аналізу навчальної діяльності, що складається з таких елементів, як:

- мотивація навчання;
- навчальні задачі, які охоплюють мету, що висувається спільно викладачем та учнем; навчальні дії (система навчальних дій охоплює планувальні та виконавські дії), умови досягнення мети (вміння самоконтролю й самооцінки), результат.

Якщо об'єднати ці компоненти, то утвориться наступний ряд:

*Навчальна діяльність = потреба + мотив + мета + навчальні дії + самоконтроль + самооцінка*

Планувальні, або орієнтувальні, дії (орієнтувальна основа дії – ООД) становлять собою систему орієнтирів та вказівок, користуючись якими учні чи студенти виконують дії, що засвоюються. Вона є необхідною для того, щоб спланувати діяльність і передбачає пошук відповіді на запитання: Що треба знайти? Що робити спочатку? У якій послідовності діяти? Які дії потрібно виконувати?

Формою представлення результатів системного та структурно-функціонального аналізу є системні описи, які В. Ганзен поділяє на:

---

<sup>1</sup> Блауберг І.В. Системный анализ // Краткий словарь по философии / под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. – 4-е изд. – М.: Политиздат, 1982. – 431 с. С. 330.

<sup>2</sup> Блауберг І.В. Структурно-функциональный анализ // Краткий словарь по философии / Под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. – 4-е изд. – М.: Политиздат, 1982. – 431 с. С. 330-331.

<sup>3</sup> Блауберг І.В. Структура и функция // Краткий словарь по философии / Под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. – 4-е изд. – М.: Политиздат, 1982. – 431 с. С. 329.

вербальні (текст, мовлення), символічні (знаки, формули), графічні (схеми, графіки) й предметні (макети, речові моделі)<sup>1</sup>.

Системний опис вчений визначає як складне висловлювання щодо об'єкта, змістовність якого тим вище, чим краще воно відображає взаємозв'язки й впорядкованість компонентів цього об'єкта<sup>2</sup>. Приймаючи за основу дане визначення у ході здійснення формувальної дослідно-експериментальної роботи, ми погоджуємось також із думкою В. Ганзена, що „єдиного алгоритму системного опису не існує. В кожному конкретному випадку він конструюється як свого роду твір мистецтва”<sup>3</sup>. Важливо лише, щоб він адекватно відбивав сутнісні властивості й характеристики досліджуваного об'єкта.

Обґрунтовуючи організаційно-методичну систему розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання засобами мистецтва, ми розглядали її у взаємозв'язку із педагогічними системами різного рівня: *великими* (системи професійно-педагогічної та вищої освіти); *середніми* (система неперервної ступеневої професійно-педагогічної підготовки студентів спеціальності „Професійне навчання” у закладах освіти I-IV рівнів акредитації); *малими* (система професійно-педагогічної підготовки студентів конкретного навчального закладу).

Якщо великі й середні педагогічні системи з їх специфічними елементами й зв'язками, структурою, функціями, якісними й кількісними характеристиками вчені розглядають переважно як матеріальну основу розвитку творчої індивідуальності, яку неможливо водночас змінити й переорієнтувати на забезпечення потреб реалізації мети й завдань означеного розвитку, то малі педагогічні системи, на переконання Л. Лузіної, можна підпорядковувати цілям розв'язання цього важливого педагогічного завдання на рівні закладу освіти, факультету, студентської групи. Змінивши специфіку їх функціонування через корекцію зовнішніх і внутрішніх умов, педагогічної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу, інформаційних, організаційно-діяльнісних, комунікативних, генетичних та функціональних зв'язків усередині цієї системи, можна, за її ствердженням, значно підвищити

---

<sup>1</sup> Ганзен В.А. Системные описания в психологии. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 176 с. С. 13.

<sup>2</sup> Там само. – С. 18.

<sup>3</sup> Там само. – С. 16.

ефективність формування творчої індивідуальності майбутнього педагога<sup>1</sup>.

Вдалу спробу трансформації традиційного процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів у *систему прискореного різнобічного розвитку їхньої особистості та творчої індивідуальності* здійснив російський вчений Ю. Азаров, який використав з цією метою різні види мистецтва: образотворче, театральне, музичне.

Запропонована ним цілісна система складається з трьох підсистем:

*Перша підсистема – технологія виявлення творчого потенціалу особистості*, що пронизана трансцендентними початками й дозволяє прогнозувати терміни розгортання прихованих творчих сил майбутнього педагога.

*Друга підсистема – соціально-психологічні чинники* – охоплює ставлення студентів до вищих цінностей, діяльності, людей, самих себе, самоусвідомлення власної творчої індивідуальності, де на першому місці віра у свій дар, свої потенційні можливості.

*Третя підсистема – розвиток духовно-творчих начал особистості* як відкриття себе, що народжується в ситуації духовного просвітлення, в обов'язково творчій, зокрема, художній діяльності, яка виступає в якості стимулюючого засобу для саморозкриття обдарувань, закладених в людині<sup>2</sup>.

Підхід Ю. Азарова до розробки педагогічної системи розвивального характеру на основі творчого використання мистецтва є дуже близьким нам, адже ми переконані, що лише творча, натхненна і духовно піднесена діяльність, зорієнтована на вищі загальнолюдські та естетичні цінності, забезпечує свободу творчого самовираження особистості й відкриває їй шлях до пізнання своєї творчої сутності й постійного її самовдосконалення упродовж усього життя.

У ході розробки авторської моделі організаційно-методичної системи розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання ми враховували також підхід української вченої Л. Мільто, яка запропонувала *організаційно-структурну модель педагогічної системи розвитку творчої індивідуальності*

---

<sup>1</sup> Лузина Л.М. Формирование творческой индивидуальности учителя в педагогическом вузе: [монография] / Л.М. Лузина. – Ташкент: ФАН, 1986. – 96 с. С. 93.

<sup>2</sup> Азаров Ю.П. Тайны педагогического мастерства: учеб. пособие. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во «МОДЭК», 2004. – 432 с. С. 52.

майбутнього педагога, що охоплює такі взаємопов'язані й взаємозалежні компоненти, як:

1. Вивчення рівнів професійної спрямованості і виявлення наявності творчого потенціалу в студентів.
2. Діагностика якостей творчої індивідуальності студентів у різноманітних видах педагогічної діяльності.
3. Створення психолого-педагогічних умов з метою реалізації якостей творчої індивідуальності студентів і формування їх творчих здібностей.
4. Залучення студентів до творчої діяльності щодо розв'язання педагогічних задач.
5. Дослідження результатів діяльності студентів, характеру змін їхньої особистості на основі спостереження викладача за ступенем активності, задоволеності, бажання продовжувати подальшу роботу з розв'язання педагогічних задач.
6. Самоаналіз і самооцінка особистості студента (хоча вона здійснюється на кожному з етапів розвитку його творчої індивідуальності).
7. Корекція самооцінки і особистісних установок самими студентами на основі внутрішньої саморегуляції<sup>1</sup>.

Ця модель у загальних рисах відповідає нашій авторській структурно-функціональній моделі розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання, – передусім, у плані посиленої уваги до педагогічних умов та результатів даного процесу. Не є принциповими й відмінності щодо обраного педагогічного засобу формування в студентів цієї сутнісної системної інтегративної якості, адже мистецтво й педагогіка мистецтва застосовуються нами переважно у педагогічному контексті, тобто з метою розв'язання різноманітних педагогічних задач, які, по-перше, краще усвідомлюються не завдяки їх логічному аналізу, а емоційному переживанню, зумовленому мистецтвом, а по-друге, отримують внаслідок використання мистецтва значно більше педагогічно доцільних розв'язань.

При розробці узагальненої динамічної предметно-інтегративної моделі організаційно-методичної системи розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання

---

<sup>1</sup> Мільто Л.О. Технології розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога //Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології: монографія / В.П. Андрущенко, С.О. Сисоєва, Н.В. Гузій та ін. / за ред. С.О. Сисоєвої, Н.В. Гузій. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – 183 с. С. 152-167. С. 157.

засобами мистецтва ми виходили з ідеї О. Пехоти, що уся сукупність індивідуально-професійних проявів студентів становить собою систему різних форм та рівнів суб'єктивного відображення ними своєї творчої професійної індивідуальності. Чим більш глибоко та об'єктивно майбутній педагог уявляє собі особливості своєї творчої індивідуальності та мистецтва як чинника й засобу її розвитку, тим краще може використовувати його потенційні можливості для досягнення продуктивності у навчально-професійній діяльності. Ознайомлення студента з концептуальною моделлю творчої індивідуальності, усвідомлення ним смислотвірних її компонентів дозволяє йому в ході професійно-педагогічної підготовки створити адекватний образ „Я” й на цій основі розробити свою особистісно-професійну Я-концепцію.

Таким чином, концептуальна модель творчої індивідуальності є регулятором професійного саморозвитку педагога в ході його професійно-педагогічної підготовки<sup>1</sup> і орієнтиром для розробки *узагальненої динамічної предметно-інтегративної моделі організаційно-методичної системи формування в нього цієї сутнісної системної інтегративної якості на засадах інтеграції науки і мистецтва*. Остання модель адекватно відбиває складність і багаторівневність цієї системи, складається із самостійних підсистем, кожна з яких має свою структуру, рівні організації й знаходиться у взаємозв'язку з іншими підсистемами. Вона становить собою *динамічну цілісність, що охоплює структурні й функціональні елементи, які знаходяться між собою у ієрархічних зв'язках та взаємозалежності й підпорядковуються меті розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних та вищих закладів освіти на основі впровадження мистецтва до змісту та організаційних форм навчально-виховного процесу*.

Узагальнена предметно-інтегративна динамічна модель організаційно-методичної системи розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання відображена нами на схемі 4.2.2., яка адекватно висвітлює її сутність як індивідуально зорієнтованої професійної підготовки студентів спеціальності „Професійне навчання”, яка відрізняється від традиційної тим, що її наповненість мистецьким змістом, реалізованим за допомогою креативної мистецько-педагогічної розвивальної технології, сприяє

---

<sup>1</sup> Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: монография / под. общ. ред. И.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 281 с. С. 144.

розвиткові в студентів навичок особистісно-професійної рефлексії, набуттю ними першого усвідомленого досвіду творчої педагогічної діяльності, в результаті чого підготовка майбутнього педагога професійного навчання перетворюється на „педагогіку його творчого професійного розвитку й саморозвитку” (О. Пехота) на основі опанування його механізмів та усвідомлення своїх індивідуальних творчих, художніх і педагогічних здібностей.

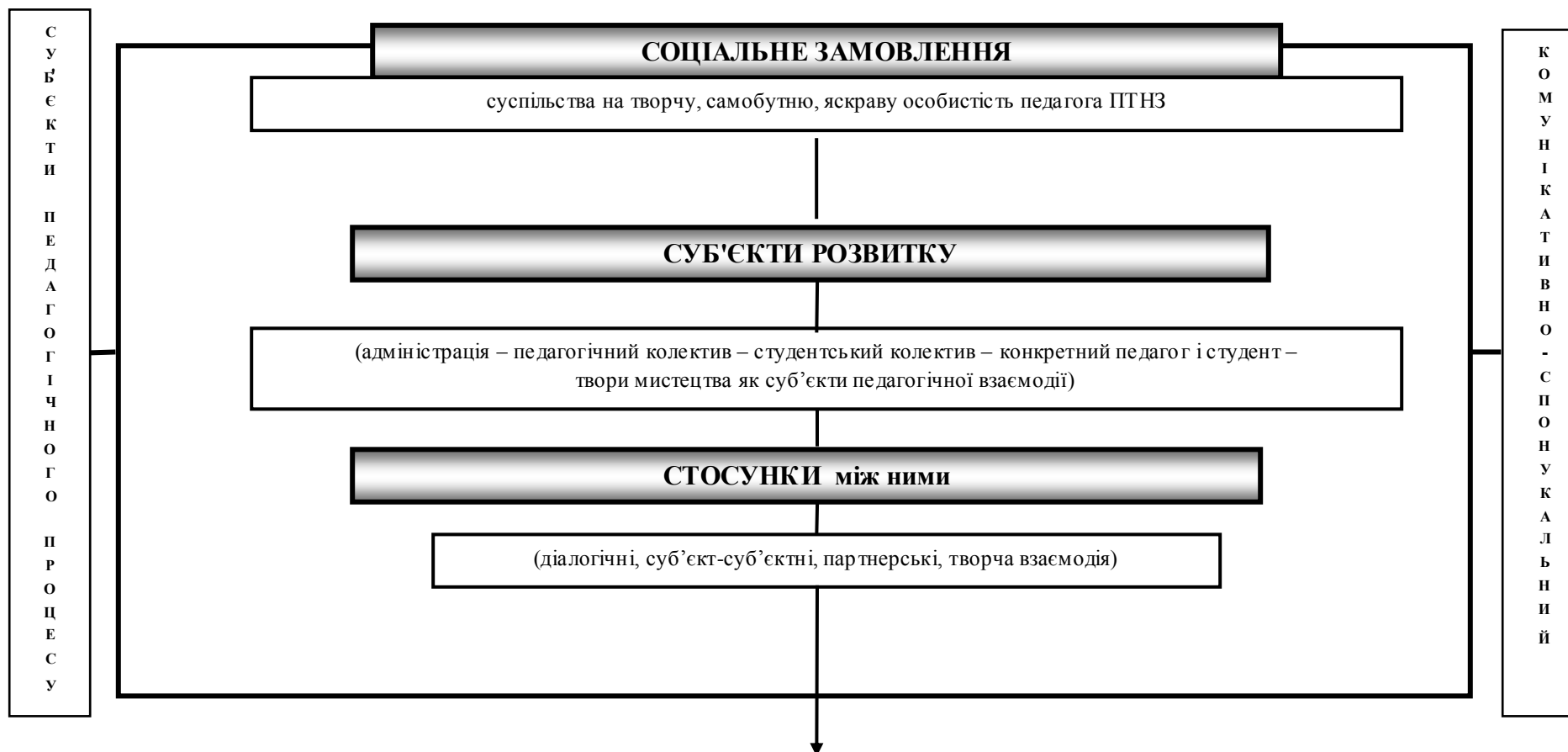
*Першою складовою* узагальненої динамічної предметно-інтегративної моделі організаційно-методичної системи розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання виступає **суб’єктна підструктура**, що охоплює суб’єктів професійної підготовки та комунікативні зв’язки між ними. Ця підструктура узгоджується з комунікативно-стимулюючим функціональним компонентом та структурним компонентом „суб’єкти педагогічного процесу” структурно-функціональної моделі організаційно-методичної системи розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання. Детермінантою функціонування означеної підструктури є **соціальне замовлення** на творчу, самостійну й відповідальну особистість професіонала, здатного виступати суб’єктом власного творчого й професійного розвитку, який володіє неповторним професійно-педагогічним почерком і спроможний започаткувати авторську школу професійно-педагогічної майстерності.

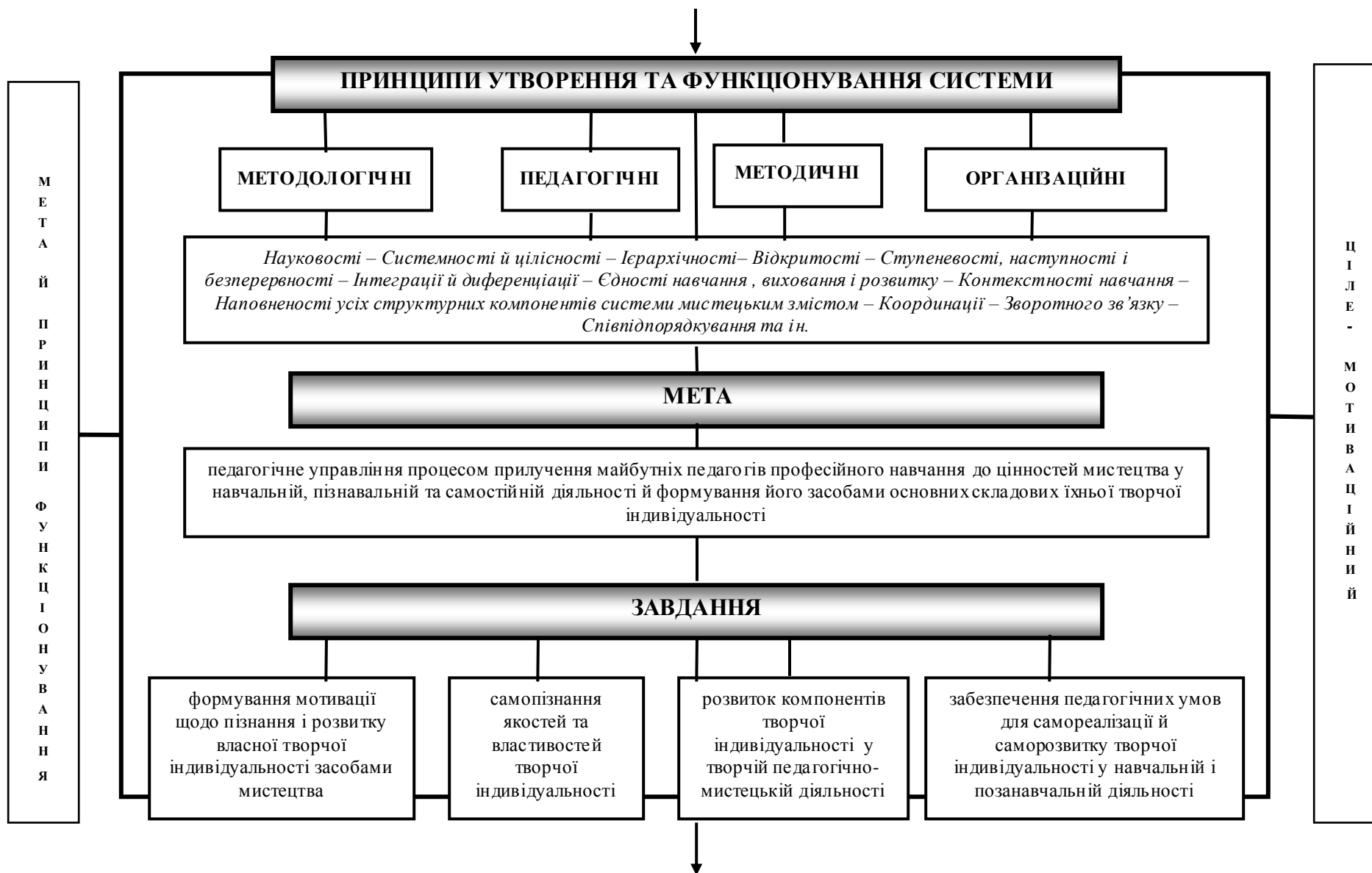
Для того, щоб майбутній педагог професійної школи відчув себе творчою індивідуальністю й суб’єктом неперервного творчого професійного розвитку, необхідно, щоб у позицію **суб’єктів** його здійснення були поставлені не лише конкретний студент і педагог, а й адміністрація, педагогічний та студентський колективи навчального закладу. В якості суб’єктів розвивальної педагогічної взаємодії виступають також твори мистецтва, які впливають на творчий розвиток, формування особистісних і професійних цінностей, становлення професійного світогляду й особистісної спрямованості майбутніх педагогів ПТНЗ.

Між суб’єктами розвивальної педагогічної взаємодії встановлюються різноманітні **взаємозв’язки й стосунки**, від типу й спрямованості яких залежить характер цієї взаємодії в цілому.

Схема 4.2.2.

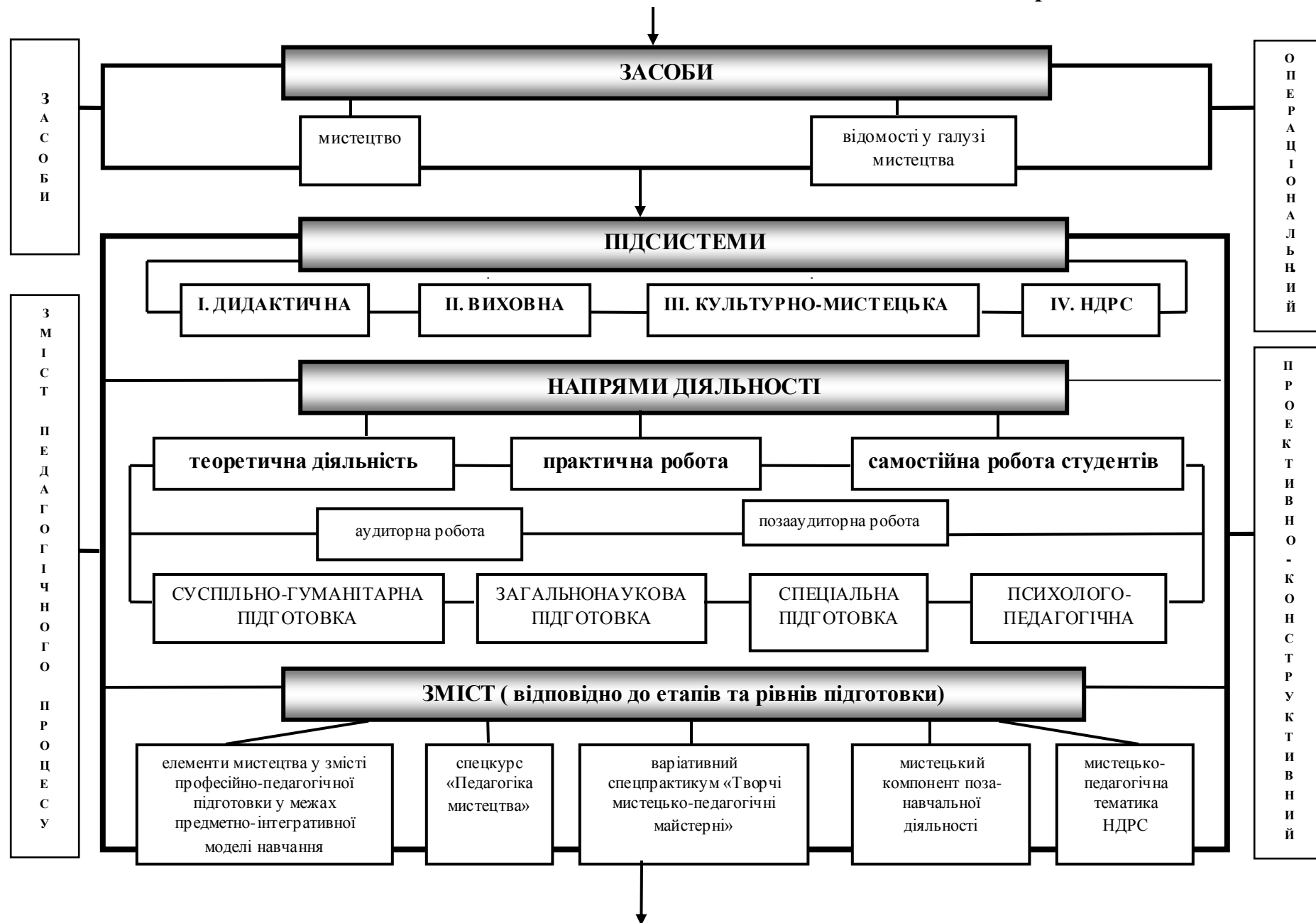
# УЗАГАЛЬНЕНА ДИНАМІЧНА ПРЕДМЕТНО-ІНТЕГРАТИВНА МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА



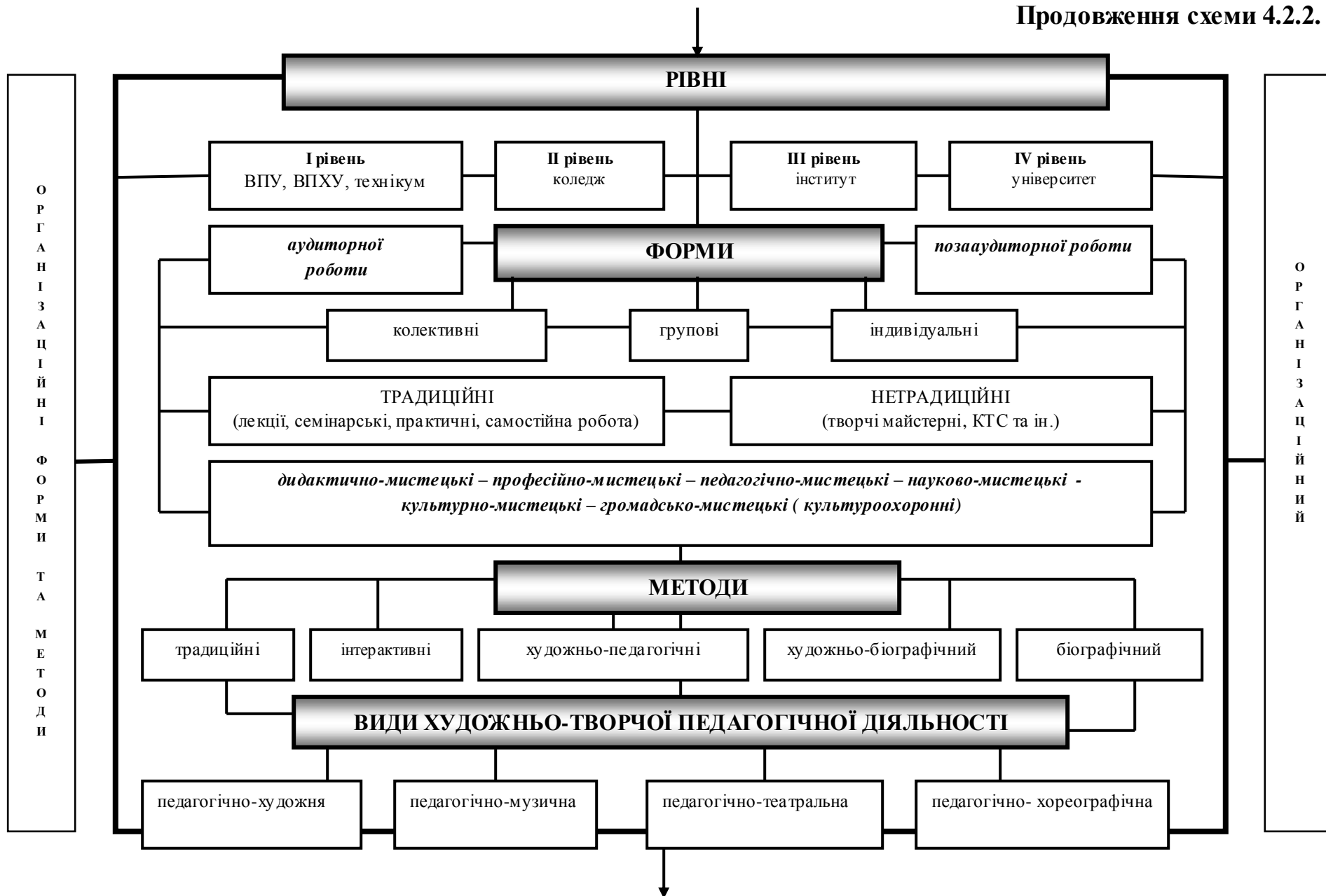




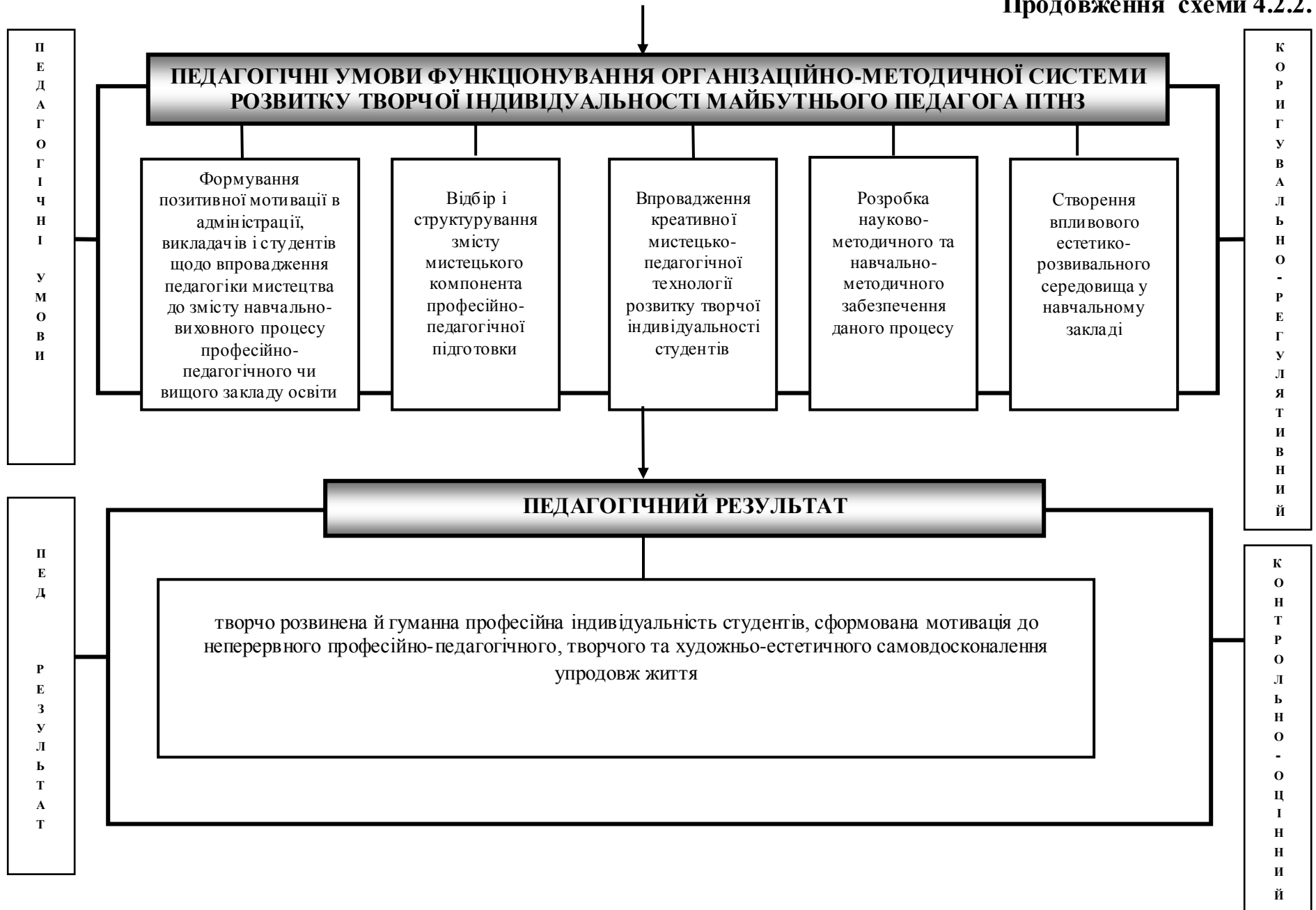
Продовження схеми 4.2.2.



Продовження схеми 4.2.2.



Продовження схеми 4.2.2.



Наступною підструктурою узагальненої динамічної моделі системи розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання виступає **ціле-мотиваційна**, яка узгоджується з ціле-мотиваційним функціональним компонентом та структурним компонентом „мета й принципи функціонування” структурно-функціональної моделі означеної системи. Цей компонент охоплює **принципи, мету та завдання** утворення й функціонування організаційно-методичної системи розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання.

Фундаментальною основою, на якій ґрунтується система виступають **методологічні, педагогічні, методичні та організаційні принципи**, в яких відображено найбільш загальні норми педагогічної діяльності, інтерпретовані відповідно до цілей, змісту та специфіки даного процесу.

У науковій літературі поняття „принцип” (від лат. *principium* – основа, начало) визначається як вихідне положення наукової теорії, що виконує функцію обґрунтування її змісту та визначає напрям і спосіб вивчення предмета дослідження<sup>1</sup>. На думку, О. Новікова, принцип виконує подвійну функцію: „з одного боку, він виступає як центральне поняття, що репрезентує узагальнення й розповсюдження певного положення на всі явища, процеси у тій галузі, з якої даний принцип є абстрагованим; з іншого – він виступає у сенсі принципу дії, нормативу, предписання до дії”<sup>2</sup>.

**Методологічні принципи** розглядаються вченими як засадові положення, що виступають основою функціонування будь-якої соціальної системи. Українські дослідники В. Маслов та В. Шаркунова називають серед основних з них принципи: державної ідеології, конкретно-історичного підходу, системності, неперервності, єдності централістських елементів і демократизації<sup>3</sup>. Ми вважаємо за необхідне доповнити цей перелік принципами цілісності, ієрархічності й незамкненості системи; відкритості й принципової незавершуваності розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання засобами мистецтва.

---

<sup>1</sup> Новиков А.М. Докторская диссертация?: пособие для докторантов и соискателей учёной степени доктора наук / А.М. Новиков. – 3-е изд. – М.: Эгвес, 2003. – 120 с. С.57.; Рудницька О.П. Педагогічні принципи / О.П. Рудницька // Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с. С. 91-99.

<sup>2</sup> Новиков А.М. Докторская диссертация?: пособие для докторантов и соискателей учёной степени доктора наук / А.М. Новиков. – 3-е изд. – М.: Эгвес, 2003. – 120 с. С. 31.

<sup>3</sup> Маслов В.І., Шаркунова В.В. Теоретичні основи ефективного розвитку системи післядипломної освіти // Післядипломна освіта: проблеми управління, методичне забезпечення: навч.-метод. посіб. / за ред. Г.С. Данилової, Г.А. Дмитренка. – К.: ІЗМН, 2000. – С. 41-50. С. 42.

**Педагогічні принципи** становлять собою фундаментальні положення, детерміновані закономірностями, умовами й вимогами педагогічного процесу. До цієї групи науковці зараховують загальні принципи навчання, виховання, формування та розвитку особистості. Для нашого дослідження найбільш важливими з них є принципи: професійно-педагогічної й художньо-творчої зорієнтованості педагогічного процесу; його естетизації, романтизації (М. Чембержі)<sup>1</sup>, забезпечення культурологічної й творчої спрямованості; єдності теорії й практики у художньо-творчому та професійному розвитку студентів засобами мистецтва; виховання їх „на високому” (Б.Вишеславцев); інтеграції мистецьких та наукових знань у змісті їхньої професійної підготовки; систематичності, послідовності, ненав’язливості й діалогічності спілкування майбутніх фахівців з мистецтвом; єдності навчання, виховання і розвитку; контекстності та елективності навчання; педагогічної виразності викладача, який використовує мистецтво у процесі художньо-творчого розвитку студентів; прогнозування післядії педагогічно-мистецької діяльності; забезпечення єдності оволодіння професійною майстерністю у певній інженерній галузі та педагогічним мистецтвом (зв’язку професійної й педагогічної майстерності).

Незважаючи на те, що кожен з названих вище принципів є важливим і засадовим для функціонування організаційно-методичної системи розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання, ми хочемо окремо пояснити наше розуміння деяких принципів, оскільки вони визначають стратегію функціонування означеної системи.

Зокрема, фундаментальним педагогічним принципом функціонування цієї системи є принцип *науковості*, що передбачає об’єктивний розгляд досліджуваних явищ у їх взаємозалежності та виявленні причинно-наслідкових зв’язків між ними. У контексті нашого дослідження науковість слід розуміти як:

- відповідність розробленої системи досліджуваному об’єкту – процесу розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання засобами мистецтва;

---

<sup>1</sup> Чембержі М.І. Розвиток творчої особистості у Київській дитячій Академії мистецтв: концептуальні засади та практичний досвід / М.І. Чембержі // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 173-192. С. 176.

- відповідність наукових засад розробки організаційно-методичної системи основним положенням теорії систем та системного підходу;
- достатню науково-теоретичну обґрунтованість (відповідність до закону логіки щодо „достатнього обґрунтування” на основі істинних наукових положень) і незалежність від суб’єктивних чинників;
- спрямованість на виявлення об’єктивних (механізми впливу різновидів мистецтва; педагогічні умови цього впливу) та суб’єктивних (зміни у психічних процесах та явищах, структурі особистості) чинників розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних закладів освіти.

Сучасні умови функціонування професійно-педагогічної освіти підносять до рангу основоположних, провідних її принципів тріаду *„неперервність, ступеневість і наступність”*, що передбачають формування професіонала нового типу, який зможе активно жити й творити у динамічно змінюваному світі, роблячи максимальний внесок як у власний саморозвиток, самореалізацію, так і в розвиток суспільства, його прогресивне оновлення<sup>1</sup>.

Результатом застосування цих принципів у системі розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи засобами мистецтва стає те, що, захопившись ним, студент відчуває потребу в ньому і в процесі залучення до творчої педагогічно-мистецької діяльності, він неперервно самовдосконалюється у професійному, творчому й особистісному плані. У зв’язку з цим завдання неперервної професійно-педагогічної освіти полягає в такій організації процесу професійної підготовки, за якого на кожному наступному її рівні відбувається постійне ускладнення й урізноманітнення її змісту, організаційних форм і напрямів розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів ПТНЗ засобами мистецтва, що сприяє забезпеченню наступності цієї підготовки, поступового і неперервного розвитку їхніх художніх, творчих та педагогічних здібностей, формуванню в них нових компетенцій і стійкої професійної спрямованості на здійснення власної професійно-педагогічної діяльності засобами мистецтва, що дозволяє йому зберегти професійну компетентність упродовж життя та повністю

---

<sup>1</sup> Мясников В.А. Развитие интеграционных тенденций в образовании на постсоветском пространстве // Магистр-S. – № 3. – 2000. – С. 3-11. С. 9.

реалізувати свій творчий потенціал. Отже, опанування змісту професійної підготовки в такий спосіб сприяє забезпеченню ефективності процесу розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання.

Принцип *зв'язку професійної підготовки з соціально-педагогічною практикою* виявляється в актуалізації результатів навчання, усвідомленні майбутніми педагогами професійної школи реальних перспектив та педагогічної дієвості застосування засвоєних знань, умінь, навичок, реалізації професійних та особистісних якостей у практиці роботи у реальному професійно-технічному навчальному закладі. Усвідомлення ними переваг розвиненої творчої індивідуальності у досягненні високої якості педагогічної праці та отримання задоволення від неї при рівних умовах роботи викладачів ПТНЗ виступає потужним мотивом у саморозвитку ними власної творчої індивідуальності засобами мистецтва.

Принцип *індивідуалізації навчання* передбачає реалізацію індивідуального підходу через форми, методи й технологію викладання<sup>1</sup>. Він впроваджується, по-перше, на основі створення індивідуальних програм навчання, зорієнтованих на конкретні освітні потреби, мету та засоби навчання кожного студента, його досвід, рівень підготовленості, наявність спеціальних та творчих здібностей, що зумовлюють особливості та рівні прояву його творчої індивідуальності; по-друге, на основі впровадження у навчально-виховний процес предметно-інтегративної моделі, що дозволяє кожному студентові реалізувати свої індивідуальні освітні запити, відповідно до своїх освітніх потреб та особливостей власної творчої індивідуальності (обрати близький вид мистецтва та професійно-орієнтованої художньо-творчої діяльності).

**Методичні принципи** ми розуміємо як основні положення, що стосуються методичних засад розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання засобами мистецтва. Серед них головними принципами вважаємо: наповненість усіх структурних компонентів організаційно-методичної системи мистецьким змістом; методичної доцільності й дотримання міри в застосуванні мистецтва у процесі розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів;

---

<sup>1</sup> Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: монография / под. общ. ред. И.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 281 с. С. 142.

встановлення інтер-, між- та мета-предметних зв'язків у викладанні навчальних дисциплін, забезпечення зв'язків між навчальною, позанавчальною та самостійною діяльністю студентів професійно-педагогічних і вищих навчальних закладів, а також між рівнями їхньої професійної підготовки, що сприяє досягненню її наступності, ступеневості та неперервності.

**Організаційні принципи** пов'язані з процесами управління функціонуванням системи як у цілому, так і на рівнях її підструктур. Вони охоплюють принципи централізації та автономізації, регулювання та координації, зворотного зв'язку, співпідпорядкування, забезпечення свободи самовираження й творчого саморозвитку студентів засобами мистецтва в процесі їхньої професійної підготовки; стимулювання їхньої власної художньо-творчої активності й самостійності; врахування рівня їхнього художньо-творчого розвитку та художньо-естетичного досвіду; свідомого розвитку й саморозвитку творчої індивідуальності тощо. Останній принцип передбачає осмислення студентом і викладачем усіх параметрів процесу розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів ПТНЗ засобами мистецтва та усвідомлення своїх дій у даному процесі.

Принципи утворення й функціонування організаційно-методичної системи розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи найтіснішим чином пов'язані з **метою** її функціонування, що полягає в педагогічному управлінні процесом прилучення майбутніх педагогів професійного навчання до цінностей мистецтва у навчальній, позанавчальній та самостійній діяльності й формуванні його засобами сутнісних якостей і властивостей їхньої творчої індивідуальності, відповідно до розробленої її концептуальної моделі.

Ця мета конкретизується у **завданнях** з розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання засобами мистецтва, які відбивають конкретні експериментально-педагогічні дії щодо формування в студентів цієї сутнісної системної інтегративної якості:

1. Створення позитивної мотивації щодо пізнання й розвитку власної творчої індивідуальності та використання в цьому процесі мистецтва.



2. Самопізнання якостей і властивостей своєї творчої індивідуальності шляхом їх діагностики й самоаналізу їх проявів у різних видах творчої діяльності.
3. Розвиток компонентів творчої індивідуальності у професійно зорієнтованій творчій педагогічно-мистецькій діяльності на основі впровадження креативної мистецько-педагогічної технології.
4. Забезпечення педагогічних умов для самореалізації й саморозвитку творчої індивідуальності студентів у навчальній та позанавчальній творчій діяльності шляхом створення впливового естетико-розвивального середовища у професійно-педагогічному або вищому навчальному закладі.

Поетапна реалізація цих завдань передбачає розв'язання конкретних часткових підзавдань щодо *використання мистецтва* у розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів:

1. Ознайомлення їх з традиціями українського народу, рисами національної психології, розвиток національної самосвідомості та формування національної й соціокультурної ідентичності засобами народного мистецтва.
2. Розкриття педагогічних можливостей мистецтва у навчально-виховній роботі з учнями ПТНЗ різних профілів, формування мотивації до цієї діяльності.
3. Осмислення педагогічної сутності різновидів мистецтва як чинників та засобів формування особистості вихованців.
4. Розвиток в майбутніх педагогів творчої педагогічної спрямованості й креативного дивергентного мислення. Оволодіння ними уміннями й навичками художньо-творчої діяльності, що забезпечують передумови для педагогічної творчості.
5. Підготовка до творчого використання різновидів мистецтва та інтегрованих мистецько-педагогічних знань у власній професійно-педагогічній діяльності.

*Третьою підструктурою* узагальненої динамічної предметно-інтегративної моделі організаційно-методичної системи розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання виступають **засоби** досягнення її мети й завдань. Ця складова узгоджується з операціональним функціональним

компонентом та структурним компонентом „засоби реалізації мети” структурно-функціональної моделі організаційно-методичної системи. Головними засобами розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи є: 1) *педагогіка мистецтва*, що реалізує естетичні, художньо-творчі та педагогічні можливості мистецтва у розвитку творчої індивідуальності студентів спеціальності „Професійне навчання”, а також 2) мистецтвознавчі, етно-фольклористичні й мистецько-педагогічні *відомості у галузі мистецтва*, які використовуються у змісті професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійної школи з метою формування в них цієї сутнісної системної інтегративної якості.

*Четвертою підструктурою* узагальненої динамічної предметно-інтегративної моделі організаційно-методичної системи розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання засобами мистецтва виступає **змістова**, яка узгоджується з проектувально-конструктивним функціональним компонентом та структурним компонентом „зміст педагогічного процесу” структурно-функціональної моделі означеної системи. Ця підструктура охоплює: **зміст** професійної підготовки, її **підсистеми** (дидактичну, виховну, культурно-мистецьку й систему науково-дослідної роботи студентів) та основні **напрями** (теоретичну, практичну й самостійну роботу студентів тощо).

**Зміст** розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання розглядаємо як триєдиний цілісний процес його *загальнокультурного, фахово-кваліфікаційного та функціонально-творчого розвитку і збагачення сукупної культури й творчого потенціалу*<sup>1</sup>.

Він є багатоаспектним і характеризується високим ступенем інтеграції та міждисциплінарності, що передбачає впровадження мистецького компонента як до базових навчальних дисциплін суспільно-гуманітарного, загальнонаукового, психолого-педагогічного, спеціального циклу, так і до спеціальних курсів з метою формування в майбутніх педагогів професійної школи ціннісної свідомості, ціннісного ставлення, які, на переконання академіка І. Зязюна, й мають стати власне змістом освіти<sup>2</sup>. Міцний

<sup>1</sup> Протасова Н.Г. Теоретико-методичні основи функціонування системи післядипломної освіти педагогів в Україні: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – К., 1999. – 31 с.

<sup>2</sup> Зязюн І.А. Естетичні засади розвитку особистості // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Нічкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С.14-36. С. 15.

сплав знань та емоцій складає когнітивно-почуттєвий фон і забезпечує інтеріоризацію цінностей художньо-творчої діяльності та інтегрованих знань, які закріплюються у вправлянні, досвіді, творчій професійно-педагогічній діяльності студентів на мистецькому матеріалі, в якій вони використовують та зміцнюють свої емоційні, інтелектуальні й творчі сили.

При цьому мають реалізуватися наступні позиції:

1. Розробка змісту професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання на засадах *культурологічного, системного, аксіологічного, акмеологічного, індивідуального, міждисциплінарного та креативного підходів*, що передбачає реалізацію їх основних принципів та концептуальних засад, серед яких пріоритетними є принципи гуманізації, гуманітаризації, індивідуалізації, культуровідповідності, розвивального характеру навчання, взаємодії навчання і виховання у розвитку творчої індивідуальності студентів, гармонізації та естетизації освітнього розвивального простору й стосунків учасників педагогічної взаємодії, забезпечення творчо-розвивального характеру цієї взаємодії, свободи розвитку творчої індивідуальності та доброзичливого, гуманного ставлення до студентів, виховання їх розуму через почуття та емоції; забезпечення національно-культурного контексту професіоналізації студентів.
2. *Гуманізація, гуманітаризація та естетизація змісту професійно-педагогічної підготовки* майбутніх педагогів професійного навчання за рахунок її організації та реалізації на засадах педагогіки мистецтва. Спрямування процесу формування цілісної особистості професіонала на: засвоєння ним цілісної картини світу, що поєднує у собі наукову й художню її складові в їх взаємодії; розвиток усіх компонентів його творчої індивідуальності; спрямування на неперервний творчий саморозвиток і професійне удосконалення упродовж життя.
3. *Естетична та художньо-творча спрямованість навчально-виховного процесу, виробничого навчання та педагогічної практики*. Підтримка й всіляке заохочення різноманітних професійно спрямованих мистецько-педагогічних проектів та акцій, зокрема, культуроохоронної діяльності, створення музею свого навчального закладу тощо.

Зміст організаційно-методичної системи розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи засобами мистецтва:

- 1) забезпечує загальноосвітню, загальнокультурну, професійну та психолого-педагогічну основу для становлення особистості й професійної підготовки студентів, спрямованої на постійне вдосконалення їхньої педагогічної майстерності, задоволення попиту професійної освіти України в мобільних, творчих, конкурентоспроможних педагогах професійної школи;
- 2) сприяє виявленню та розвитку художніх, творчих і педагогічних здібностей майбутніх педагогів ПТНЗ;
- 3) реалізує наступність, інтеграцію та диференціацію у професійній підготовці студентів;
- 4) уможливорює формування в них творчого, художньо-образного педагогічного мислення, пізнавально-творчої активності, художнього та естетичного смаку, емоційно-естетичного ставлення до навколишнього середовища, в якому реалізується їхня творча індивідуальність.

Використання мистецтва у розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів передбачає поетапний вплив на формування усіх складових її структури, що охоплює:

1. Вироблення вимог до особистості та творчої діяльності майбутніх педагогів професійної школи, що відкладаються в їхній педагогічній свідомості у вигляді норм, принципів, ідеалів, понять тощо.
2. Донесення цих вимог і пов'язаних з ними уявлень до свідомості студентів з тим, щоб вони могли спрямовувати й контролювати свої дії, ставити вимоги до інших (одногрупників, учнів ПТНЗ, викладачів, адміністрації) й оцінювати їхні вчинки.
3. Оволодіння технологією творчої професійно-педагогічної діяльності засобами мистецтва, що передбачає формування педагогічних переконань, виявлення схильностей до різних видів творчої педагогічно-мистецької діяльності, розвиток естетичних почуттів, звичок, естетичних, педагогічних та творчих

якостей особистості, вироблення індивідуального стилю професійно-педагогічної діяльності засобами мистецтва.

4. Аналіз ефективності процесу розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних закладів освіти засобами мистецтва.

У розробці змісту означеного процесу ми дотримуємося думки Н. Протасової, згідно з якою розглядаємо його як складне системне утворення, кожний з компонентів якого вміщує засвоєння та набуття особистістю досвіду творчої діяльності в найширшому розумінні, набуття компетентності та збагачення індивідуальності (відкриття нових рис і здібностей) педагога, вдосконалення механізмів його психіки.

Вчена виділяє дві складові змісту навчання: теоретичну і практичну.

*Теоретичне навчання* виконує, на її думку, функції: орієнтування в інформаційному потоці; розвитку мислення педагога; формування його методологічної культури; створення основи для осмислення та аналізу педагогічного досвіду; прогнозування результатів прийняття рішень; набуття і вироблення нового знання.

Структура змісту теоретичного навчання у розробленій нами організаційно-методичній системі розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи детермінована метою й завданнями використання мистецтва у цьому процесі, гуманітаризацією його змісту, рівнем розвитку творчої індивідуальності студентів тощо.

*Практичне навчання* виконує функції розвитку практичного мислення майбутнього педагога ПТНЗ, удосконалення механізмів його психіки, розвитку його професійних якостей, набуття ним необхідних умінь та навичок для здійснення професійної діяльності, збагачення його педагогічного досвіду, стимулювання й розвитку педагогічної рефлексії.

Структура змісту практичного навчання детермінована структурою професійної діяльності майбутнього педагога ПТНЗ та характером спілкування з учнями в процесі її здійснення.

Детермінанти структури змісту теоретичного і практичного навчання взаємопов'язані, взаємозумовлені й впливають на структуру змісту навчання безпосередньо та опосередковано<sup>1</sup>.

Завдяки творчому використанню мистецтва у змісті та формах функціонування визначених нами підсистем організаційно-методичної системи розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання засобами мистецтва кожна з них набуває творчого і розвивального характеру й забезпечує не просто оволодіння студентами змістом та технологією майбутньої професійно-педагогічної діяльності, а й формування та розвиток в них професійно значущих художньо-творчих якостей і здібностей.

Це відбувається у різних **напрямах** функціонування організаційно-методичної системи та її підсистем, що охоплюють: 1) *теоретичну, практичну й самостійну діяльність студентів*; 2) *аудиторну та позааудиторну роботу*, а також 3) *основні напрями професійної підготовки студентів* (суспільно-гуманітарну, загальнонаукову, спеціальну й психолого-педагогічну).

Оскільки змістовий компонент організаційно-методичної системи розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання передбачає поетапну реалізацію, відповідно до рівнів професійної підготовки студентів спеціальності „Професійне навчання” і має педагогічно доцільно розподілятися за даними етапами (окрім педагогічної практики, культурно-мистецької діяльності та НДРС, які мають наскрізний характер і охоплюють усі етапи системи), виникає необхідність виокремлення *п'ятої* – **організаційної підструктури** узагальненої динамічної моделі означеної системи. Вона узгоджується з організаційним функціональним компонентом та структурним компонентом „організаційні форми та методи” структурно-функціональної моделі організаційно-методичної системи розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи засобами мистецтва.

Ця підструктура охоплює: ***рівні організації професійної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ, форми й методи розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання засобами мистецтва.***

***Рівні організації професійної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ*** охоплюють усі існуючі рівні акредитації, затверджені на

<sup>1</sup> Протасова Н.Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку. – К.: Магістр-S, 1998. – 176 с.

сьогодні нормативними освітніми документами. Адже у змісті професійно-педагогічної освіти, визначеному державним освітнім стандартом, має бути забезпечена наступність на всіх освітніх рівнях підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах<sup>1</sup>.

Заклади освіти I рівня акредитації (ВПУ, ВХПУ, технікуми) надають випускникам освітньо-кваліфікаційний рівень (ОКР) „молодшого спеціаліста” (майстер виробничого навчання). Навчальні заклади II рівня акредитації (професійно-педагогічні та індустріально-педагогічні коледжі, бакалавріат ВНЗ) передбачають набуття випускниками ОКР „бакалавра” (педагог професійного навчання, інженер-педагог). Заклади професійно-педагогічної освіти III рівня акредитації забезпечують набуття випускниками ОКР „спеціаліст”, а IV рівня – „магістр” (педагог професійного навчання, інженер-педагог).

Оскільки зміст завжди передбачає наявність форм його втілення, то важливими компонентами організаційно-методичної системи розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи є **форми** аудиторної та позааудиторної роботи, які ми поділяли на три великі групи:

1 група – *колективні, групові й індивідуальні*.

2 група – *традиційні* (лекції, семінари, практичні заняття, самостійна робота, спецкурси й спецпрактикуми, індивідуальні та групові консультації, домашня робота тощо) й *нетрадиційні*, серед яких ми виокремлюємо колективні творчі завдання; колективні творчі справи; роботу в малих групах; соціоігрові комплексні заняття; форми взаємодії базової й додаткової освіти, творчі мистецько-педагогічні майстерні тощо.

3 група – *форми навчальної педагогічно-мистецької діяльності (дидактично-мистецькі) й позанавчальної педагогічно-мистецької діяльності: професійно-мистецькі* (в яких мистецтво інтегрується з робітничою чи інженерною професією); *педагогічно-мистецькі* (де мистецтво інтегрується з педагогікою); *науково-мистецькі* (утворені на основі інтеграції мистецтва з науково-дослідною роботою студентів); *культурно-мистецькі* (пов'язані з організацією позанавчальної культурно-мистецької діяльності); *громадсько-мистецькі* (культуроохоронні).

<sup>1</sup> Радкевич В.О. Концепція професійно-художньої освіти // Професійно-технічна освіта. – С.43-47. С. 46.

Досить широкий спектр реалізації у системі розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання мають різноманітні форми опрацювання фольклору, які спрямовані на:

- використання здобутків усної народної творчості у змісті дисциплін суспільно-гуманітарного циклу (українознавство, історія України, культурологія, етика, естетика, краєзнавство, українська мова тощо), факультативних та спеціальних курсів професійно-педагогічної й фольклорно-етнографічної спрямованості;
- організацію і проведення фольклорно-етнографічної практики та пошукової роботи студентів, залучення їх до обрядових дійств (вертепу, відтворення обряду традиційного українського народного весілля, з урахуванням регіонального аспекту), започаткування фольклорних фестивалів, недільних народних університетів та ін.;
- створення гуртків декоративно-ужиткового мистецтва, студій народної творчості (хорового співу, народного танцю, бойового гопака, ансамблів народних інструментів, студій петриківського розпису), осередків народних ремесел і промислів (вишивки, гончарства, різьблення по дереву, лозоплетіння, кераміки тощо), студентських кооперативів народних промислів.

Цінність цих форм позанавчальної педагогічно-мистецької діяльності полягає в тому, що вони дозволяють водночас і виховувати майбутніх педагогів професійного навчання, і розвивати їх професійні вміння та навички, і збагачувати їхній культурний досвід, й сприяти становленню їхньої національно-культурної ідентичності в єдності з формуванням творчої індивідуальності. Крім того, до участі в них залучаються не лише студенти, але й їхні батьки та родичі, що розширює і зміцнює співпрацю педагогічного, учнівського та батьківського колективів, розвиває творчу самодіяльність і художні здібності кожного з учасників. Соціальну користь таких форм педагогічно-мистецької діяльності Г. Філіпчук вбачає у тому, що вони створюють передумови для побудови суспільства, у якому „є



неможливим, як писав Ж.-Ж. Руссо, переробляти людей різного складу за одним для всіх зразком”<sup>1</sup>.

Результативність різноманітних форм і методів використання мистецтва у розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання значною мірою залежить від того, наскільки вони відповідатимуть індивідуальним особливостям та інтересам студентів, задовольнятимуть їхні духовні потреби, викликатимуть відповідну мотивацію і стимулюватимуть їх саморозвиток і самовиховання<sup>2</sup>, спонукатимуть до творчого самовдосконалення у педагогічній діяльності й розвитку власної неповторної творчої індивідуальності.

Серед усіх форм роботи з розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання засобами мистецтва найбільш ефективною, на наше переконання, є *творча мистецько-педагогічна майстерня*. Ця форма була започаткована французькими педагогами з групи “Нової освіти” Анрі та Одетт Бассісами<sup>3</sup>.

Головним завданням майстерень є, на думку їх фундаторів, допомога педагогові „знайти” себе, розкрити свою творчу індивідуальність, виробити оптимальну індивідуальну стратегію професійного самовдосконалення. Впровадження мистецтва до змісту й форм організації роботи учасників майстерень спрямоване на розкриття та актуалізацію творчого потенціалу кожного з них засобом залучення його до самостійної художньо-творчої діяльності на основі використання інтерактивних, особистісно орієнтованих індивідуальних, групових та колективних форм мистецько-педагогічної взаємодії<sup>4</sup>.

Сутність творчої майстерні полягає в тому, що майстер, який її проводить, задає ситуацію, за якої учасники, поділені на невеликі групи (2-5 студентів) самі ставлять запитання і в ході дискусії, орієнтуючись на набуті попередньо знання і досвід, знаходять на них відповіді. У цьому пошукові всі учасники рівні. Педагог, який проводить майстерню, майже не відповідає на запитання студентів, а допомагає їм самим сформулювати нову ідею у притаманному кожному з них стилі, самостійно отримати нове

<sup>1</sup> Філіпчук Г. Громадянське суспільство: освіта, етнокультура, етнополітика: [монографія] /Г. Філіпчук. – Чернівці: Зелена Буковина, 2002. – 488 с. С. 39.

<sup>2</sup> Сухомлинська О. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей // Шлях освіти. – 2002. – № 1. – С. 13-18. С.17.

<sup>3</sup> Педагогические мастерские: Франция - Россия / сост. Э.С. Соколова, И.А. Мухина; под ред. Э.С. Соколовой. – М.: Новая школа, 1997. – 128 с.

<sup>4</sup> Окунев А. Как учить, не уча. – СПб.: Питер Пресс, 1996. – 448 с. С. 35.

знання через образне уявлення, почуттєве переживання та візуалізацію заданої ситуації у власному мистецькому творі (художньому, музичному, поетичному, пластичному тощо). Такий підхід педагог-новатор В. Шаталов називає “ефектом солоного огірка”: головне – створити “розсіл” (ситуацію) і тоді кожен огірок, яким би він не був, “просолиться”.

Завершується творча майстерня завжди обміном власними враженнями, відкриттями, переживаннями і творчими знахідками, оцінкою й самооцінкою власних мистецьких витворів учасників<sup>1</sup>.

Така нетрадиційна форма роботи дуже позитивно сприймається студентами, є для них новою й цікавою, дозволяє їм вільно й невимушено виявляти свою творчу індивідуальність, тому вона активно використовувалася нами у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів ПТНЗ.

Застосування різних форм творчо-розвивальної педагогічної діяльності передбачало добір і використання відповідних їм *методів: традиційних, інтерактивних, художньо-педагогічних, художньо-біографічного, біографічного (автобіографічного)* тощо.

Групу *традиційних методів* складали: а) вербальний, практичний та наочний; б) пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний, евристичний і дослідницький та ін.<sup>2</sup>

*Інтерактивні методи* охоплювали: творчі мистецько-педагогічні проекти, творчі завдання, ситуаційно-рольові ігри, соціограми, сінквейни і хокку, ігри-драматизації, тощо.

Група *художньо-педагогічних методів* представлена: художньо-дидактичним методом (Я. Мамонтов), методами педагогічного малювання (К. Ушинський), педагогічної драматизації (С. Фейгінов), „педагогічного роздуму” над змістом художнього твору; вербалізації та педагогічної візуалізації (Ю. Азаров)<sup>3</sup> художніх вражень; педагогічної імпровізації (вербальної, музичної, ритмічної тощо) (Б. Яворський), педагогічного інтонування (А. Макаренко, Д. Вагапова), клаузур (Г. Гребенюк), педагогічної інтерпретації ситуацій з художніх творів; художньо-педагогічного аналізу творів мистецтва; порівняльного аналізу кількох мистецьких творів з метою виявлення відмінностей проявів творчих індивідуальностей їх героїв; тематичного підбору творів мистецтва студентами до проведення

<sup>1</sup> Окунев А. Как учить, не уча. – СПб.: Питер Пресс, 1996. – 448 с. С. 51.

<sup>2</sup> Айсмонтас Б.Б. Теория обучения / Б.Б. Айсмонтас. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 176 с. С.92-83.

<sup>3</sup> Азаров Ю.П. Тайны педагогического мастерства: учеб. пособие. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во «МОДЭК», 2004. – 432 с. С. 89.

навчальних занять та позанавчальних культурно-мистецьких заходів; „розкодування педагогічного смислу” мистецького афоризму або влучних ідей видатних педагогів, філософів, митців щодо педагогічного, творчого та професійного потенціалу мистецтва (наприклад, ідея письменника В. Гюго, що кожна нація тримається на літері, цифрі й ноті). Ці, за влучним висловом Л. Толстого, „короткі думки”, пронизані глибокою мудрістю й багатющим досвідом, тим і корисні, що вони змушують серйозну людину мислити саму”. Застосування таких „міні-розсипів педагогічної мудрості” на початку або наприкінці кожної лекції, семінарських, практичних чи лабораторних занять з педагогічних дисциплін, на переконання Є. Барбіної, дуже допомагає студентам в оволодінні сутністю професії педагога, їхньому професійному самовдосконаленню<sup>1</sup>;

*Художньо-біографічний метод* полягає у дослідженні біографій героїв художніх творів, які є унікальними творчими індивідуальностями (Маленький Принц – А. де Сент-Екзюпері; Капітан Немо – Ж. Верна; Ніколло Паганіні – В. Виноградов, О. Пушкін – Ю. Тинянов; В.-А. Моцарт – Д. Вейс; С. Калабалін – А. Макаренко та ін.).

*Біографічний (автобіографічний) метод* передбачає вивчення біографічних та автобіографічних матеріалів, що ілюструють процес розвитку творчої індивідуальності реальної історичної особи („Маті й музика” М. Цветаєвої, „Мої університети” М. Горького, трилогії „Дитинство. Підлітство. Юність” Л. Толстого, „Педагогіка добра: ідеали і реалії” І. Зязюна та ін.). Цей метод був запропонований у 1930-ті рр. Російським педологом М. Рибніковим та німецьким педагогом К. Улігом, а відроджений у 1960-ті рр. у Німеччині Е. Хоффманом та Ю. Хеннінгсеном<sup>2</sup>, який писав, що педагогіка досліджує автобіографії, оскільки вони відсилають дослідника до індивідуальних історій навчання. При цьому під навчанням розумілася уся історія життя людини. Автобіографічні тексти приваблюють дослідників у таких аспектах:

- вивчення історичної та соціокультурної динаміки поглядів на сутність та чинники розвитку творчої індивідуальності;

<sup>1</sup> Барбіна Е.С. Педагогическое мастерство – искусство и наука быть человеком: учеб.-метод. пособие / Е.С. Барбіна. – К., 1995. – 73 с.

<sup>2</sup> Хеннінгсен Ю. Автобиография и педагогика / Ю. Хеннінгсен. – М., 2000.

- вивчення особливостей пропливання процесу розвитку творчої індивідуальності, його рушійних сил та суперечностей;
- розв'язання проблем організації навчально-виховного процесу, спрямованого на розвиток творчої індивідуальності особистості;
- порівняльного аналізу різних педагогічних підходів до розвитку творчої індивідуальності;
- реконструкції звичаїв розвитку творчої індивідуальності у різних народів тощо;
- вивчення різних педагогічних систем розвитку творчої індивідуальності особистості, знайомство з досвідом такої роботи.

Дослідження автобіографій, що дають читачеві живий матеріал для відтворення культурної й педагогічної атмосфери тієї чи іншої епохи, багато дає для розуміння конкретних шляхів розвитку творчої індивідуальності представників різних професій (а особливо вчителя), залежно від соціально-історичних умов та обраних засобів цієї діяльності.

У роботі зі студентами професійно-педагогічних навчальних закладів багатий матеріал для діагностики рівнів сформованості в них творчої індивідуальності та організації процесу її розвитку дає написання *педагогічної автобіографії*. У ході цієї роботи відбувається педагогічна рефлексія ними подій свого життя, власних якостей та властивостей, що виступили передумовою обрання ними професії педагога ПТНЗ, а нерідко – й народжується усвідомлення її як професійного та життєвого покликання.

Обрання нами певних форм і методів розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання в ході дослідно-експериментальної роботи значною мірою зумовлювалося **видом художньо-творчої педагогічної діяльності**, обраним за основу її проведення: *педагогічно-художньою, педагогічно-музичною, педагогічно-театральною чи педагогічно-хореографічною*. Ці види обиралися на основі домінантного різновиду мистецтва, покладеного в основу предметно-інтегративної моделі професійної підготовки студентів спеціальності „Професійне навчання” і відповідали основним складовим розробленої нами креативної мистецько-педагогічної технології розвитку їхньої творчої індивідуальності.

*Шостою підструктурою* динамічної предметно-інтегративної моделі організаційно-методичної системи розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи нами визначено **педагогічні умови**. Адже ефективне функціонування цієї системи забезпечується саме їх дотриманням. Ця підструктура узгоджується з коригувально-регулятивним функціональним компонентом та однойменним структурним компонентом „педагогічні умови” структурно-функціональної моделі організаційно-методичної системи. Головними умовами розвитку творчої індивідуальності студентів спеціальності „Професійне навчання” засобами мистецтва нами визначено:

1. Формування позитивної мотивації в адміністрації, викладачів і студентів щодо впровадження педагогіки мистецтва до змісту навчально-виховного процесу професійно-педагогічного чи вищого закладу освіти, стимулювання їхньої активності й зацікавленості у творчій педагогічно-мистецькій діяльності.
2. Відбір і структурування змісту мистецького компонента професійно-педагогічної підготовки.
3. Організацію професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання на основі креативної мистецько-педагогічної технології розвитку їхньої творчої індивідуальності.
4. Розробку науково-методичного та навчально-методичного забезпечення даного процесу.
5. Створення впливового естетико-розвивального середовища у навчальному закладі.

*Формування позитивної мотивації* в адміністрації, педагогічного та студентського колективу щодо організації професійно зорієнтованої творчої педагогічно-мистецької діяльності у професійно-педагогічному або вищому навчальному закладі є рушійним механізмом функціонування організаційно-методичної системи розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання, оскільки без усвідомлення усіма суб'єктами професійно-педагогічної підготовки переваг такої форми її здійснення, без сформованості мотивації на її проведення унеможлиблюється досягнення скільки-небудь значущих результатів у розвитку творчих якостей і здібностей студентів. Адже формально

виконувана діяльність, як відомо, має дуже низький коефіцієнт результативності.

Водночас, навіть сформована мотивація обов'язково має отримати змістове підкріплення у вигляді педагогічно обгрунтованого *мистецького компонента змісту* усіх складових професійної підготовки майбутніх педагогів професійної школи як організаційно-методичної системи розвитку їхньої творчої індивідуальності. *Критеріями відбору* останнього виступають: гуманістичний й високохудожній зміст твору мистецтва, його зв'язок з майбутньою професійною діяльністю студентів, спроможність впливати на формування в них професійних, педагогічних і творчих якостей особистості; розвивальний потенціал мистецького твору, його здатність до стимулювання в студентів проявів гуманної творчої індивідуальності; можливість встановлення на його основі міжпредметних зв'язків зі змістом навчальної дисципліни, а також добору педагогічних форм і методів його опрацювання, відповідно до здібностей та естетичного досвіду студентів тощо.

Практичним механізмом реалізації змісту нашої організаційно-методичної системи виступає *креативна мистецько-педагогічна технологія розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи*.

Ми визначаємо її як цілісну інтегративну систему, яка охоплює упорядковану множину операцій і дій, що забезпечують педагогічне цілепокладання, змістові, інформаційно-предметні та процесуальні аспекти розвитку засобами мистецтва творчих педагогічних якостей і здібностей майбутніх педагогів ПТНЗ, заданих метою їхньої професійно-педагогічної підготовки, а також моніторинг якості цього процесу.

Сутність цієї технології полягає:

- по-перше, у посиленні творчої й педагогічної спрямованості викладання суспільно-гуманітарних, загальнонаукових і фахових мистецьких дисциплін;
- по-друге, у педагогічно доцільному впровадженні елементів мистецтва та відомостей у галузі мистецтва до змісту психолого-педагогічних дисциплін на основі встановлення міжпредметних зв'язків;
- по- третє, у розширенні блоку дисциплін циклу педагогічної майстерності шляхом запровадження елективного інтегрованого спецкурсу “Педагогіка мистецтва” (32 год.) з

варіативним спецпрактикумом “Творчі мистецько-педагогічні майстерні” (32 год.), розробленим відповідно до обґрунтованої нами типології творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання, а саме: “Музична творча педагогічна майстерня” – для студентів художньо-творчого типу з аудіальною репрезентативною системою; “Художня творча педагогічна майстерня” – для студентів з візуальною репрезентативною системою; “Драматично-хореографічна творча педагогічна майстерня” – для студентів з кінестетичною репрезентативною системою.

Ми не розробляли самостійних творчих педагогічних майстерень з літератури та народного мистецтва, оскільки вони можуть бути представлені в кожній з репрезентованих нами творчих майстерень, адже література передбачає сприймання різними органами відчуттів, а отже, й різні форми творчої діяльності її засобами (аудіальні, візуальні, синтетичні). Різновиди ж народного мистецтва відповідають загальній видовій системі класифікації мистецтв і мають звукову, просторову, кінестетичну й синтетичну природу. Втім, пріоритет серед них належить все ж таки декоративно-ужитковому мистецтву, яке найтісніше поєднується з професійно-виробничою діяльністю майбутніх фахівців.

Творчі мистецько-педагогічні майстерні організовані нами у контексті міждисциплінарного підходу, відповідно до предметно-інтегративної моделі навчання О. Рудницької, в якій зміст навчально-виховної роботи об’єднується навколо домінантного різновиду мистецтва, яке підпорядковує своїй художньо-образній системі усі форми й методи творчої навчальної діяльності студентів і забезпечує основу для контекстного навчання їх майбутній професії.

Обґрунтована нами креативна мистецько-педагогічна технологія розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання може бути реалізованою лише за умови *розробки її науково-методичного та навчально-методичного забезпечення*, що охоплює:

а) *науково-методичне забезпечення*:

- науково-методичні комплекси, посібники;
- освітньо-професійну програму, освітньо-кваліфікаційну характеристику, комплекс контролю знань;
- нормативи оснащення кабінетів, навчальних майстерень, лабораторій тощо;

б) навчально-методичне забезпечення:

- навчальний план за рівнями підготовки, календарні й тематичні плани, навчальні та робочі програми з предметів за профілями підготовки, індивідуальні освітні програми різних рівнів складності і різної мистецько-педагогічної спрямованості;
- навчально-методичні комплекси, підручники, навчальні та навчально-методичні посібники, конспекти лекцій, довідники, хрестоматії, методичні розробки та рекомендації тощо;
- дидактичні модулі, системи творчих завдань, інформаційно-технологічні карти, схеми, картки контролю і самоконтролю знань, умінь і навичок, тести, контролюючі програми тощо;
- дидактичні та наочні засоби (площинні й об'ємні, натуральні зразки, гіпсові моделі, муляжі, чучела, діафільми, кінофільми, відеофільми, діапозитиви, кодопозитиви, комп'ютери, відеомагнітофони, телевізори тощо)<sup>1</sup>.

З метою навчально-методичного забезпечення реалізації креативної мистецько-педагогічної технології розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи нами розроблено навчально-методичний комплекс, що охоплює навчально-методичні та навчальні посібники: “Мистецтво у змісті професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання”<sup>2</sup>; “Психологія і педагогіка” (у співавторстві)<sup>3</sup>; “Психологія управління”<sup>4</sup>, “Конфліктологія”<sup>5</sup>; методичні рекомендації з “Конфліктології”<sup>6</sup> й комплекс навчально-методичного забезпечення викладання психолого-педагогічних дисциплін „Мистецтво у розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога

<sup>1</sup> Радкевич В.О. Концепція професійно-художньої освіти // Професійно-технічна освіта. – С. 43-47.

<sup>2</sup> Отич О.М. Мистецтво у змісті професійної підготовки майбутнього педагога професійного навчання: навч.-метод. комплекс / О.М. Отич. – Полтава: ІнтерГрафіка, 2005. – 200с.

<sup>3</sup> Галаган В.Я., Отич О.М. Психологія і педагогіка: навч.-метод. посіб. / В.Я. Галаган, О.М. Отич. – К.: КУЕТТ, 2007. – 114 с.

<sup>4</sup> Галаган В.Я., Орлов В.Ф., Отич О.М. Психологія управління: навч. посіб. / В.Я. Галаган, В.Ф. Орлов, О.М. Отич. – К.: КУЕТТ, 2006. – 237 с.; Галаган В.Я., Орлов В.Ф., Отич О.М. Психологія управління: навч.-метод. посіб. / В.Я. Галаган, В.Ф. Орлов, О.М. Отич. – К.: КУЕТТ, 2005. – 112 с.

<sup>5</sup> Конфліктологія: конспект лекцій: навч.-метод. посіб. / В.Я. Галаган, В.Ф. Орлов, О.М. Отич. – К.: ДЕТУТ, 2008. – 292 с.

<sup>6</sup> Конфліктологія: Метод. рекомендації / укл. О.М. Отич. – К.: КУЕТТ, 2005. – 38 с.



професійного навчання”<sup>1</sup>, що складається з навчальних планів та програм з психолого-педагогічних курсів; конспекту лекцій з педагогіки та матеріалів комплексного, підсумкового й проміжного контролю знань студентів з психолого-педагогічних дисциплін.

До змісту кожного з цих видань введено мистецький компонент. Головним принципом при цьому було визначено: педагогічну доцільність, безпосередній зв'язок з навчальною темою та майбутньою професією й – що особливо важливо – ненав'язливість залучення студентів до мистецтва. Останнє має принципове значення, адже, якщо “переборщити” з введенням мистецтва до змісту навчальної дисципліни, зловжити кількістю її мистецького наповнення, то можна досягти зворотного ефекту – зумовити висновок студентів щодо надуманості й непотрібності цього й назавжди відвернути їх від цієї діяльності.

Якщо ж мистецтво вводиться з дотриманням міри й педагогічно виважено, то воно дозволяє студентам не лише оволодіти навчальною інформацією на теоретичному рівні, а й пережити її, виявити її ціннісні смисли, цілісно схопити гештальт, або образ, певної педагогічної ситуації, відчувши її з позиції кожного з її учасників і завдяки цьому обрати з множини можливих саме те рішення цієї ситуації, яке виявиться оптимальним і в загально-педагогічному сенсі, і в плані педагогічного піклування про творчу індивідуальність кожного з учасників педагогічного процесу.

Втім, використовуючи науково- та навчально-методичне забезпечення у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання, викладач не повинен забувати слова класика педагогічної науки К. Ушинського: “Жодна програма викладання, жодна методика виховання, якою б гарною вона ні була, якщо вона не перейшла у переконання вихователя, залишиться мертвою літерою, яка не має ніякої сили насправді. Найпильніший контроль у цій справі не допоможе. Вихователь ніколи не може бути сліпим виконавцем інструкції: не зігріта теплотою його особистого переконання, вона не буде мати ніякої сили. Поза сумнівом, багато залежить від загального порядку у закладі, але найголовніше завжди буде залежати від особистості безпосереднього вихователя, що стоїть

---

<sup>1</sup> *Отлич О.М.* Мистецтво у розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: комплекс навчально-методичного забезпечення викладання психолого-педагогічних дисциплін: У 3-х ч. – Полтава: ІнтерГрафіка, 2006. – Ч. I. – Навчальні плани та програми з дисциплін психолого-педагогічного циклу. – 168 с.; Ч. II. – Лекції з педагогіки. – 152 с.; Ч. III. – Матеріали комплексного, підсумкового та проміжного контролю знань студентів з психолого-педагогічних дисциплін. – 115 с.

обличчям до обличчя з вихованцем: вплив особистості вихователя на юну душу складає ту виховну силу, якої неможливо замінити ані підручниками, ані моральними сентенціями, ані системою покарань та заохочень. Багато, звичайно, означає дух закладу, але цей дух живе не у стінах, не в папері, але у характері більшості вихователів і звідти вже переходить у характер вихованців”<sup>1</sup>.

Уже в цих словах К. Ушинського відображено останню з визначених нами умов функціонування організаційно-методичної системи розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання засобами мистецтва – *створення впливового естетико-розвивального середовища у навчальному закладі*.

Воно передбачає організацію й педагогічний контроль просторово-предметних, міжособистісних, соціокультурних і художньо-естетичних впливів на суб’єктів педагогічного процесу, що детермінують зміст та організацію їхньої педагогічної взаємодії, створюють атмосферу співтворчості педагога і студентів, яка забезпечує можливості для розвитку їхньої творчої активності, художніх, творчих і педагогічних здібностей, творчої самореалізації у ході залучення до різних видів і форм педагогічно орієнтованої художньо-творчої діяльності<sup>2</sup> й забезпечують ефективність використання мистецтва у становленні творчої індивідуальності студентів.

Компонентами естетико-розвивального середовища є: 1) *естетизоване навчальне середовище* (краса педагогічної дії – високий рівень педагогічної майстерності викладачів, застосування креативної мистецько-педагогічної технології навчання, що зумовлює опочуттєвлення процесу засвоєння студентами навчальної інформації, вироблення в них знань, умінь та навичок); 2) *естетизоване комунікативне середовище* (краса стосунків – панування емоційно-піднесеного, мажорного тону в студентському колективі, психологічно комфортного морально-психологічного клімату, творчої атмосфери радості й захопленого оволодіння майбутньою професією); 3) *естетизоване матеріальне середовище* (естетичний дизайн інтер’єру, оригінальне й неповторне оформлення навчальних аудиторій; змінні виставки студентських робіт у холлі; використання музичних дзвоників; ландшафтний дизайн подвір’я й

<sup>1</sup> Ушинский К.Д. Родное слово // Собр. соч.: В 11-ти т. – М., 1949. – Т.6. – С. 189.

<sup>2</sup> Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В.И. Панов. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с. С. 69.

прилеглої території навчального закладу тощо; чистота у навчальному закладі й на подвір'ї); 4) *гармонійна організаційна структура* (чіткий розподіл функцій і повноважень; естетизація процесу студентського самоврядування через гармонізацію структури студентського парламенту тощо); 5) *культурне середовище навчального закладу* (сукупність матеріально-технічних, знаково-символічних, інформаційних та психолого-педагогічних умов, що впливають на культурний розвиток і саморозвиток студентів та викладачів у просторі освітнього закладу)<sup>1</sup>.

Естетична й розвивальна якість такого соціального й просторово-предметного оточення позитивно впливає на професійне становлення й розвиток творчої індивідуальності учасників навчально-виховного процесу та підвищує його ефективність.

*Останньою підструктурою* узагальненої моделі організаційно-методичної системи розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання засобами мистецтва нами визначено **очікуваний педагогічний результат**, яким має стати творчо розвинена й гуманна професійна індивідуальність студентів, сформована в них мотивація до неперервного професійно-педагогічного, творчого та художньо-естетичного самовдосконалення упродовж життя.

Ця підструктура узгоджується з контрольно-оцінним функціональним компонентом та структурним компонентом „педагогічний результат” структурно-функціональної моделі організаційно-методичної системи розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи й фіксує якість реалізації викладених вище педагогічних умов, що забезпечують організаційну, теоретичну й методичну основу для функціонування означеної системи.

Ефективність впровадження її до процесу розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання була перевірена під час формувальної дослідно-експериментальної роботи, хід і результати якої викладені у наступному підрозділі монографії.

---

<sup>1</sup> Крылова Н.Б. Ребёнок в пространстве культуры /Н.Б. Крылова. – М., 2000.

### 4.3. Етапи дослідно-експериментальної роботи з розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання засобами мистецтва

З метою експериментальної перевірки ефективності організаційно-методичної системи розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання засобами мистецтва нами упродовж 2004-2008 рр. було проведено формувальну дослідно-експериментальну роботу (ФДЕР) на базі Київського професійно-педагогічного коледжу імені Антона Макаренка, індустріально-педагогічного факультету Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка та інженерно-педагогічного факультету Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

В експерименті взяло участь 315 студентів спеціальності „Професійне навчання”, з яких 155 входили до складу контрольної групи (КГ) і 160 – експериментальної групи (ЕГ). Ці групи формувались на основі результатів констатувального експерименту за принципом забезпечення рівності вихідних умов для проведення ФДЕР, зокрема, приблизно однакового загального рівня розвитку в студентів творчої індивідуальності, їхньої професійної готовності, художньо-творчих і педагогічних здібностей, досвіду художньо-творчої діяльності тощо (Таблиця 4.3.1.).

Таблиця 4.3.1.

#### Порівняльний аналіз рівнів розвитку творчої індивідуальності в студентів контрольної та експериментальної груп на початку ФДЕР (%)

Вибірка	Студенти контрольної групи		Студенти експериментальної групи	
	Абсолютн. показник	%	Абсолютн. показник	%
Рівні розвитку				
Артистичний	1	0,6	1	0,6
Досконалий	1	0,6	1	0,6
Компетентнісний	5	3,2	6	3,7
Середній	31	20,0	26	16,2
Низький	75	48,4	81	50,6
Потенційний	42	27,2	45	28,3
Загальний показник	155	100	160	100

Як видно з таблиці, основні кількісні та якісні показники рівнів розвитку творчої індивідуальності студентів контрольної та експериментальної груп у цілому співпадають. Переважаючими рівнями і в КГ і в ЕГ є низький (КГ – 48,4%; ЕГ – 50,6%) і потенційний (КГ – 27,2%; ЕГ – 28,3%). Досконалий та артистичний рівні творчої індивідуальності виявлено лише в 0,6% обдарованих студентів КГ та ЕГ, які відчують покликання у педагогічній професії і мають від природи розвинені художні, педагогічні й творчі здібності. Показники інших рівнів розвитку творчої індивідуальності студентів є приблизно однаковими (компетентнісний: КГ – 3,2%; ЕГ – 3,7%; середній: КГ – 20,0%; ЕГ – 16,2 %).

Експериментальна робота проводилась водночас в обох цих групах в умовах природного перебігу навчально-виховного процесу: в експериментальній групі – відповідно до організаційно-методичної системи розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання засобами мистецтва, у контрольній – на основі традиційної технології навчання і виховання студентів.

*Завдання формувальної дослідно-експериментальної роботи* полягали у:

- 1) „відкритті” майбутнім педагогам їхньої творчої індивідуальності, формуванні в них потреби в її пізнанні й розвитку, а також позитивної мотивації на використання в цьому процесі педагогіки мистецтва;
- 2) сприянні самопізнанню студентами якостей і властивостей своєї творчої індивідуальності шляхом їх діагностики та самоаналізу їх проявів у різних видах творчої діяльності;
- 3) розвитку компонентів творчої індивідуальності майбутніх педагогів ПТНЗ у професійно зорієнтованій творчій педагогічно-мистецькій діяльності на основі впровадження креативної мистецько-педагогічної технології;
- 4) забезпечення педагогічних умов для самореалізації й саморозвитку творчої індивідуальності студентів у навчальній та позанавчальній творчій діяльності шляхом створення впливового естетико-розвивального середовища у професійно-педагогічному або вищому навчальному закладі.

Відповідно до цих завдань було визначено *етапи* формувальної дослідно експериментальної роботи: *мотиваційно-ціннісний, орієнтаційно-аналітичний, професіоналізуючий, творчо-реалізуючий.*

*I етап – мотиваційно-ціннісний,* був спрямований на розв'язання першого завдання ФДЕР – сприяння студентам в усвідомленні суспільної та особистісної цінності власної творчої індивідуальності й вироблення мотивації на її розвиток. Цей етап охоплював I курс навчання майбутніх педагогів професійної школи й підпорядковувався меті *реалізації творчо-розвивальних можливостей* у формуванні в них якостей і властивостей творчої індивідуальності у процесі вивчення *фахових мистецьких дисциплін* та дисциплін *суспільно-гуманітарного й загальнонаукового циклів.*

Завдання першого етапу полягали у:

- 1) відборі й структуруванні змісту мистецького компонента суспільно-гуманітарних й загально-наукових дисциплін;
- 2) педагогічно доцільному впровадженні елементів мистецтва та мистецьких знань до змісту цих дисциплін з метою надання йому творчо-розвивальної спрямованості;
- 3) посиленні творчої й педагогічної спрямованості викладання фахових мистецьких дисциплін (наприклад, „Спеціального малювання” для майбутніх педагогів професійного навчання швейного й кулінарного профілів; „Ліплення” для студентів профілю “Технологія харчового виробництва”; „Теорії та історії костюму”, „Конструювання та моделювання одягу” – для майбутніх педагогів ПТНЗ швейного профілю тощо);
- 4) залученні студентів до професійно зорієнтованих художньо-творчих форм навчально-виховної роботи, що надавало можливість для вільного прояву ними власної творчої індивідуальності;
- 5) акцентуванні уваги на особливостях вияву цієї сутнісної системної інтегративної якості кожним студентом та стимулюванні в них потреби завжди відчувати себе творчою індивідуальністю;
- 6) сприянні в усвідомленні майбутніми педагогами професійної школи творчо-розвивальних можливостей

мистецтва як сфери творчої діяльності, що уможливило ефективну творчу самореалізацію кожного, хто з власного бажання залучається до нього.

Розв'язання завдань першого етапу передбачало застосування таких *форм і методів* використання мистецтва, як: творчі мистецькі завдання, філософсько-педагогічна інтерпретація художніх творів; творчі мистецькі майстерні, виконання творчих мистецьких проектів; проведення ділових ігор, педагогічне малювання, педагогічна драматизація, педагогічна візуалізація тощо.

У ході першого етапу ми з метою забезпечення гуманістичної та творчої спрямованості вивчення дисциплін суспільно-гуманітарного, загальнонаукового й спеціального циклів вводили на міжпредметній основі до їх змісту мистецький теоретичний та ілюстративний дидактичний матеріал, який дозволяв виявити зв'язок мистецтва й моди; обґрунтувати вплив НТР й становлення масового виробництва на розвиток загальної та естетичної культури суспільства; появу індустріальної естетики; поширення масового мистецтва й формування його масового споживача; вироблення нових критеріїв оцінки художніх творів (простота, функціональність, практичність, надійність, гігієнічність, відповідність часу, свобода у виборі нових форм, сюжетів та матеріалів тощо).

Зміст циклу *загальнонаукових, фундаментальних і професійно-орієнтованих дисциплін* охоплював вищу математику, фізику, загальну хімію, інформатику та обчислювальну техніку, технічні засоби навчання; нарисну геометрію, інженерну графіку; матеріалознавство, економіку виробництва, маркетинг, менеджмент, теоретичну механіку, метрологію, стандартизацію; опір матеріалів, охорону праці, основи безпеки життєдіяльності, нове у техніці й технологіях тощо. І хоча ці дисципліни мають досить обмежені можливості щодо впровадження мистецького компонента (окрім нарисної геометрії та інженерної графіки), педагогічно доцільне введення до їх змісту на міжпредметній основі елементів мистецтва та мистецьких знань (науково-популярних поетичних видань<sup>1</sup>; відомостей про золотий перетин у мистецтві, обертоновий звукоряд, музику сфер, стрічку Мебіуса, холодну красу тетраедрів тощо) значно підвищувало навчальну й творчу активність студентів і дозволяло їм реалізувати власні творчі й пізнавальні можливості на тому мистецькому матеріалі, який найбільшою мірою відповідав їхній

<sup>1</sup> Братута Э.Г. Поэзия термодинамики: научно-поп. изд-е / Э.Г. Братута. – Х.: ХДПУ, 2000. – 244 с.

творчій індивідуальності, художньо-творчому розвитку та науковим і мистецьким інтересам.

Зміст *суспільно-гуманітарних дисциплін* було відображено напрямками, визначеними типовими навчальними планами: філософським, політичним, соціологічним, правовим, економічним та фізичною культурою. Він розкривався у процесі вивчення таких навчальних дисциплін, як: історія України, всесвітня історія, філософія, політологія, соціологія, основи права, основи економічних теорій, соціальна екологія, культурологія, етика та естетика, українська мова і література, зарубіжна література, іноземна мова; етнографія і фольклор рідного краю, фізична культура тощо.

Зміст *суспільно-гуманітарних дисциплін* було спрямовано на ознайомлення майбутніх педагогів професійного навчання з історією зарубіжної та вітчизняної філософії й культури, методологією наукового пізнання, закономірностями розвитку й функціонування політичного та економічного життя суспільства, законами ринкової економіки, соціальною структурою суспільства, теорією держави і права, основними положеннями етики та естетики тощо.

Введення мистецького компонента до змісту цих дисциплін спрямовувалося на виявлення ролі й місця естетики в економічних, суспільних, політичних, екологічних та інших явищах і процесах, забезпечення естетичних засад формування та розвитку якостей і властивостей творчої індивідуальності студентів.

Зміст *фізичної культури* охоплював теоретичну, загально-фізичну, спортивне удосконалення та пропагування здорового способу життя. Введення мистецького компонента до змісту цієї підготовки відбувалося відповідно до матеріально-технічних та навчально-методичних можливостей конкретного професійно-педагогічного закладу освіти і передбачало впровадження різних видів спортивних занять, зокрема: спортивних танців, шейпінгу, аеробіки, фігурного катання, художнього плавання, художньої гімнастики тощо. Такі вправи з фізичної підготовки сприяли не лише удосконаленню фізичних якостей та оздоровленню студентів, але й розвитку їхніх естетичних смаків, потреб, інтересів. Крім того, ці види художньо-спортивної діяльності завдяки інтеграції фізичного руху з музикою сприяли усуненню одноманітності фізичних вправ, а узгодження музичних ритмів з ритмами фізичних рухів зумовлювало більш природне їх сприймання та особистісне включення студентів до їх виконання не через необхідність, а завдяки бажанню рухатися



під музику. Таким чином, завдяки естетичній привабливості художньо-спортивних видів діяльності, їх здатності викликати в особистості позитивні емоції, м'язову радість і тим створювати піднесений настрій, вони були позитивно сприйняті студентами (особливо дівчатами), які прагнуть до здорового способу життя, хочуть тримати себе у гарній фізичній формі, мати красиву фігуру та поставу і бажають розвивати у собі силу, швидкість, спритність, гнучкість, витримку, координацію рухів тощо.

Найбільші можливості щодо реалізації творчо-розвивального потенціалу мистецтва у розвитку творчої індивідуальності студентів мають *фахові мистецькі дисципліни*: рисунок, малярство, композиція, основи кольорознавства, ліплення; історія декоративно-ужиткового мистецтва, народні художні промисли тощо, адже мистецький компонент є основою їх змісту та організаційних форм і методів навчання.

З метою забезпечення професійної й педагогічної спрямованості викладання спеціальних мистецьких дисциплін ми намагалися створити широкий міждисциплінарний контекст їх опанування студентами та організувати процес їх вивчення на основі встановлення міжпредметних зв'язків і застосування водночас інтегративного й диференційованого підходів, згідно з якими оволодіння технологічними художніми знаннями передбачало, з одного боку, професіоналізацію, тобто відповідність групі споріднених професій (пластична анатомія, теорія орнаментів, шрифти, основи макетування, основи ліплення тощо), а по-друге, – вузьку спеціалізацію (спеціальна технологія, обладнання, технічний рисунок, конструювання, моделювання тощо).

Так, у процесі оволодіння майбутніми педагогами професійного навчання системою образотворчих знань вони вивчали загальні принципи композиції, необхідні у творчій переробці елементів природного і предметного середовища, у створенні орнаментальних форм та їх вираженні у кольорі, в оволодінні реалістичним рисунком, графічними, композиційними, колористичними вміннями й навичками тощо. Образотворча грамота тісно пов'язувалася зі змістом культурологічних предметів, які розширювали фахові знання студентів з історії та теорії мистецтва (зокрема, з теорією та історією світової й вітчизняної культури, етнографією й фольклором тощо), а також з методикою професійного навчання (наприклад, з методикою

виробничого навчання учнів ПТНЗ швейного профілю елементам технології створення швейних виробів).

У ході вивчення фахової дисципліни “Основи креслення та спецмалювання” (30 год.) ми ставили завдання:

- навчити студентів аналізувати предмети за формою, кольором, фактурою; знаходити найкращі співвідношення кольорів, знати їх характеристики і особливості психологічного впливу на людину;
- усвідомлювати залежність глядацької свідомості від рівня культурно-історичного розвитку людства; розуміти сутність коеволюції художньої форми та процесу сприймання художніх творів (наприклад, людині палеоліту притаманне контурне бачення, неоліту – силуетне, починаючи з III ст. до н.е. – об’ємне, з початку XX ст., у футуристів – з елементами оптичної ілюзії, інсталляції тощо);
- будувати пропорції, змінювати їх за допомогою кольорових поєднань; правильно розташовувати на малюнку всі конструктивні деталі виробу;
- застосовувати засоби виразності та основні техніки образотворчого мистецтва;
- малювати людину, одяг на ній, самостійно створювати колекції різних стилів, стилізувати народний одяг, розробляти авторські колекції навчальної форми для учнів і форменого одягу для викладачів професійних навчальних закладів, відповідно до їх профілю;
- готувати плакати, схеми та серії малюнків, що ілюструють основні технологічні операції при створенні швейного виробу, відповідно до етапів його пошиття тощо.

Ефективність опанування курсу “Основи креслення та спецмалювання” забезпечувалась інтеграцією його змісту з такими фундаментальними і спеціальними дисциплінами, як: “Матеріалознавство” (адже для кращого засвоєння теми “Малювання людини в одязі” студенти мали актуалізувати знання щодо властивостей матеріалів і структури пряжі); “Конструювання швейних виробів” та “Моделювання одягу” (оскільки отримані на цих заняттях знання були необхідними для правильного зображення конструктивних ліній членування одягу); „Фізика” (адже опановуючи тему “Основні відомості про колір”, майбутні фахівці повинні були пригадати матеріал щодо впливу джерела світла, відстані й повітряної

сфери на колір предметів тощо). Крім цього, ми знайомили студентів з психологічними особливостями кольорів та їх здатністю створювати певний настрій людини, впливати на сприйняття нею інших людей за їхньою зовнішністю тощо.

Окрім викладання спеціальних мистецьких дисциплін, ми впроваджували елементи мистецтва та мистецьких знань до змісту немистецьких фахових предметів. Зокрема, у процесі опанування їх студентами експериментальної групи профілю „Швейне виробництво” ми, ґрунтуючись на засадах концепції професійно-художньої освіти В. Радкевич<sup>1</sup>, використовували відомості в галузі мистецтва, що стосувалися історії становлення і розвитку різних мистецьких стилів, історії моди і костюму (або історії українського народного костюму), конструювання одягу, проектування швейних виробів, способів побудови креслень базових лекал різного крою і на їх основі моделювання різних видів одягу; вивчали зі студентами основні засоби композиції; вводили до змісту навчального матеріалу поняття статички, динаміки, симетрії, асиметрії, ритму, нюансу, кольору тощо; ознайомлювали майбутніх педагогів професійного навчання швейного профілю з пластичними законами усіх видів скульптурних напрямів тощо.

Зокрема, до змісту навчальної дисципліни „Історія моди і костюму” (30 год.) нами було введено відомості щодо впливу:

- конструктивізму та авангардизму на появу набивних тканин, малюнок яких створювався на основі абстрактних композицій В. Кандинського, В. Родченка, К. Малевича;
- кубізму на виникнення нового крою в одязі 20-х років ХХ століття (М. Віонне);
- футуризму на становлення динаміки елементів одягу (наприклад, динаміки складок драпіруючих спідниць (М. Дюшан));
- сюрреалізму на впровадження фантастичних візуальних образів, епатажного декору одягу, аксесуарів (сумка-телефон; шляпки-відбивні, шляпки-гніздечка з пташенятами, шляпки-туфельки, шляпки-чорнильниці та ін. (Л. Аргон, Е. Скіапареллі, Ж. Кокто);

---

<sup>1</sup> Радкевич В.О. Концепція професійно-художньої освіти // Професійно-технічна освіта. – С. 43-47. С. 46.

- оптичного мистецтва – ОР-art на трансформацію живописних полотен у сукні з джерсі з набивкою, що повторювала ці полотна (П. Мондріан);
- мистецтва ROP-art на появу компіляції різних художніх стилів (Е. Уоркол) та ін.

Практично втілити знання та уміння, засвоєні під час вивчення спеціальних дисциплін, у власні дизайнерські проекти студенти отримували можливість у ході *професійно-практичної підготовки*, що охоплювала *виробниче навчання в майстернях, виробничо-технологічну, плерерну, етнографічну практики та позанавчальну творчу діяльність* (наприклад, “Студентський театр моди”, на подіумі якого майбутні педагоги професійної школи демонстрували свої авторські колекції швейних виробів, створені під час виробничого навчання).

Кожен із цих видів практики виконував важливу функцію у професійному становленні та розвитку професійної індивідуальності майбутніх педагогів ПТНЗ, вдосконаленні їхніх творчих здібностей, формуванні ціннісного ставлення до творчої професійно-педагогічної діяльності засобами мистецтва. Форми, тривалість і терміни їх проведення визначалися освітньо-професійними програмами професійно-педагогічних та вищих навчальних закладів, що брали участь у нашому експерименті.

Так, *виробниче навчання у майстернях* відбувалося від самого початку навчання до IV курсу й спрямовувалося не лише на вдосконалення професійних умінь майбутніх педагогів професійної школи з конкретної спеціалізації за напрямом професійної підготовки, а й на заохочення їх до вияву власної творчої індивідуальності у професійній діяльності та дієву допомогу їм у цьому викладача. Зв'язок змісту композиційних завдань, виконуваних студентами, з технологічними процесами надавав їм можливість виявити пластичні особливості та зображувальні якості кожної техніки, спробувати себе у ній і зрозуміти, яка з цих технік найкраще підходить його власній творчій індивідуальності з тим, щоб обравши цей напрям професійної діяльності, він міг повністю самореалізуватися в ньому як професіонал, майстер своєї справи.

*Виробничо-технологічна практика*, згідно з концепцією професійно-художньої освіти<sup>1</sup>, забезпечує ознайомлення майбутніх фахівців з технологічно-виробничими процесами з кожної

<sup>1</sup> Радкевич В.О. Концепція професійно-художньої освіти // Професійно-технічна освіта. – С. 46.

спеціалізації, усім спектром мистецько-виробничого циклу, а також допомагає студентами засвоїти технологічно-виробничі процеси під час виконання практичних робіт<sup>1</sup>.

У ході її проведення майбутні спеціалісти у реальних умовах підприємства ставали учасниками технологічного процесу виготовлення одягу, відпрацьовуючи окремі операції, намагаючись виконати їх на високому якісному рівні. Під час проходження практики студенти:

- знайомились з історією розвитку підприємства, на якому працювали, відслідковували, як змінювався з роками асортимент його продукції, наскільки він відповідає вимогам естетики та моди;
- характеризували обладнання та основні технологічні процеси швейної фабрики й окремих її цехів (підготовчого, розкрійного; пошивочного; експериментального);
- здійснювали технічний опис моделей та технологічну характеристику матеріалів (наприклад, зразків різних тканин), швейних машин, пресового обладнання;
- вивчали технологічні схеми розподілу праці, технологічні карти організаційних операцій, технологічну послідовність виготовлення швейних виробів;
- практично відпрацьовували основні шви, необхідні для виготовлення виробу;
- аналізували функціональні обов'язки, зміст та організацію роботи спеціалістів з виготовлення швейних виробів у цехах (бригадира, майстра, інженера-технолога, швеї-мотористки, контролера ВТК);
- засвоювали правила техніки безпеки та охорони праці, санітарні норми і правила, інструкції для працівниць різних цехів (ручниць, працюючих у швейних цехах; швачок, працюючих на універсальних та спеціальних машинах; прасувальниць та ін.).

Залучаючись у ході виробничої практики до декорування швейних виробів, студенти пізнавали сутність декоративної творчості як естетичної дії, спрямованої на “оживлення” речей, опредмечення у них життя людини, перетворення їх на цінності культури. Вони ознайомились з основними напрямками роботи декоратора:

---

<sup>1</sup> Радкевич В.О. Концепція професійно-художньої освіти // Професійно-технічна освіта. – С. 43-47.

реконструкцією (відновленням), моделюванням (стилізацією) та апроксимацією (спрощенням) елементів швейних виробів<sup>1</sup>. Прикрашаючи одяг, опановували мистецтво вишивки, створювали оригінальні за орнаментом і гармонійні за колоритом візерунки й мережива. Засвоєння різних стилів і технік народної вишивки дозволяло майбутнім фахівцям розробляти на їх основі власні композиції й колекції одягу, „вписувати свої образи і задуми в естетичний контекст, який сполучає утилітарні, функціональні й художні аспекти виробу”<sup>2</sup>. А головне, – у цьому процесі вони усвідомлювали силу народного мистецтва, яке “завжди геніальне, завжди зберігає у собі могутню плідну й незнищенну енергію впливу на індивідуальність і завжди є для неї прикладом величі й сили справжньої художньої творчості” (В. Воронов)<sup>3</sup>.

Відповідно до концепції професійно-художньої освіти<sup>4</sup>, *плернерна практика* спрямовувалася на знайомство майбутніх педагогів професійного навчання з центрами народних промислів, виконання ними художніх робіт в техніці малярства з пейзажними плернерними мотивами, графічних робіт з використанням природних та архітектурних мотивів тощо.

Зміст *етнографічної практики* передбачав творчо-пошукову діяльність студентів в історичних та краєзнавчих музеях, музеях народного мистецтва, етнографії та художніх промислів з метою вивчення національної мистецької спадщини, стародавніх технологій художньої обробки матеріалів, їх формоутворення, орнаментального вирішення тощо. Підсумком етнографічної практики виступав письмовий звіт студентів із замальовками стародавніх виробів, їх орнаментів, технік виконання, а також обов’язковою творчою роботою, зміст якої складала власна педагогічна інтерпретація культурного й світоглядного сенсу представленого втілення народного досвіду, його здатності виступати чинником національно-культурної ідентифікації українського народу.

Впровадження різних видів мистецтва, теоретичного й ілюстративного матеріалу з теорії та історії їх розвитку до змісту суспільно-гуманітарних, психолого-педагогічних та фахових

<sup>1</sup> Ареф'єва А.А. Мистецтво навколо нас. Світ самодіяльної творчості // Від ремесла до творчості / упор. Ю.Г. Легенький. – К.: Час, 1990. – С.7.

<sup>2</sup> Там само. – С.7.

<sup>3</sup> *Вышивка и кружево* / Народные художественные промыслы / Попова О.С., Королёва Н.С., Чирков Д.А. и др. / под ред. О.С. Поповой. – М.: Лёгкая и пищевая пром-ть, 1984. – С.45.

<sup>4</sup> Радкевич В.О. Концепція професійно-художньої освіти // Професійно-технічна освіта. – С. 43-47. С. 46.

дисциплін, виробничого навчання й виробничої практики сприяло “олюдненню” професійних знань майбутніх фахівців та розвитку в них образної й асоціативної уяви, фантазії, емоційної пам’яті, здатності до візуалізації образів тощо. Виявляючи власну творчу індивідуальність у художньо-творчій діяльності, студенти відчували естетичне задоволення від оригінальних результатів своєї праці, в яких проявилася їхня творча неповторність, власний творчий підхід. Це слугувало потужним стимулом до подальшої роботи над розвитком ними своїх творчих здібностей і потенціалів, надихало їх на пошук власного стилю професійної діяльності. Крім того, вплив на емоційно-почуттєву сферу в процесі опанування суспільно-гуманітарних, загальнонаукових та спеціальних дисциплін сприяв ціннісному осмисленню та інтеріоризації набутих знань. Тому головним *результатом* ціннісно-мотиваційного етапу стало зростання особистісної зацікавленості й залученості студентів до вивчення цих дисциплін, підвищення рівня сформованості їхніх спеціальних знань і вмінь, художніх і творчих здібностей, психічних процесів, особистісних і професійних якостей та властивостей їхньої творчої індивідуальності, а також спрямування їх на досягнення творчого рівня майбутньої професійно-педагогічної діяльності та виховання на гуманістичних засадах нового покоління професіоналів у різних галузях сучасного виробництва.

Статистичний аналіз рівнів сформованості компонентів творчої індивідуальності студентів контрольної та експериментальної груп, проведений по завершенні першого етапу формування дослідно-експериментальної роботи засвідчив, що зростання показників розвитку творчих здібностей, психічних процесів, особистісних і професійних якостей учасників ЕГ зумовило позитивні зміни у показниках індивідуальних базисних психографічних мереж студентів, в їхніх індивідуальних профілях творчої індивідуальності, узагальнена характеристика яких надала підстави для констатування незначного зростання загального рівня сформованості творчої індивідуальності студентів експериментальної групи порівняно зі студентами контрольної групи (таблиця 4.3.2.).

Таблиця 4.3.2.

**Порівняльний аналіз рівнів розвитку творчої індивідуальності в студентів контрольної та експериментальної груп після першого етапу ФДЕР (%)**

Вибірка	Студенти контрольної групи		Студенти експериментальної групи	
	Абсолютн. показник	%	Абсолютн. показник	%
<b>Артистичний</b>	1	0,6	1	0,6
<b>Досконалий</b>	1	0,6	1	0,6
<b>Компетентнісний</b>	8	5,1	11	6,8
<b>Середній</b>	33	21,2	45	28,2
<b>Низький</b>	72	46,6	67	41,9
<b>Потенційний</b>	40	25,9	35	21,9
<b>Загальний показник</b>	155	100	160	100

Дані таблиці засвідчують, що, хоча загальна тенденція у зміні рівнів розвитку творчої індивідуальності студентів експериментальної й контрольної груп є ідентичною і полягає у зменшенні кількісної та якісної представленості потенційного й низького рівнів сформованості цієї сутнісної системної інтегративної якості та зростанні відповідних показників середнього й компетентнісного рівнів її розвитку, в контрольній групі ці зміни є майже невідчутними (потенційний рівень: було – 27,2%, стало – 25,9%; низький рівень: було – 48,4%, стало – 46,6%; середній рівень: було – 20%, стало – 21,2%, компетентнісний рівень: було – 3,2%, стало – 5,1%), а в експериментальній – досить значними (потенційний рівень: було – 28,3%, стало – 21,9%; низький рівень: було – 50,6%, стало – 41,9 %; середній рівень: було – 16,2 %, стало – 28,2 %; компетентнісний рівень: було – 3,7%, стало – 6,8%). Зростання означених показників відбулось, в основному, за рахунок усвідомлення студентами своїх творчих та художніх здібностей, підвищення їхньої творчої активності й самостійності, зростання якісного рівня їхніх творчих проявів у мистецькій діяльності.



Водночас, показники компетентнісного та артистичного рівнів розвитку творчої індивідуальності в обох групах залишилися без змін, що свідчить, на нашу думку, про необхідність звернення уваги у процесі експериментальної роботи на забезпечення художньо-творчої спрямованості не лише спеціальних, загальнонаукових та суспільно-гуманітарних дисциплін, а й передусім, предметів психолого-педагогічного циклу, які визначальним чином впливають на становлення *творчої індивідуальності* студентів як майбутніх педагогів професійної школи.

Для цього нами був проведений **другий – орієнтаційно-аналітичний етап** формувальної дослідно-експериментальної роботи, головною метою якого стало створення умов для самопізнання студентами власної творчої індивідуальності й спрямування їх на застосування творчого потенціалу педагогіки мистецтва у процесі її розвитку.

Цей етап охоплював II курс навчання студентів і спрямовувався на розв'язання таких завдань:

- 1) формування в майбутніх педагогів професійного навчання умінь самоаналізу й самооцінки власної творчої індивідуальності й професійно-педагогічної діяльності на основі встановлення її відповідності вимогам оригінальності, творчості та естетичності;
- 2) аналіз студентами сильних і слабких сторін власної творчої індивідуальності;
- 3) розкриття можливостей мистецтва у розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи та орієнтація їх на застосування мистецьких засобів у процесі сходження до неї;
- 4) реалізацію творчо-розвивального потенціалу мистецтва у розвитку компонентів творчої індивідуальності в майбутніх педагогів професійної школи у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін;
- 5) перевірку ефективності розробленого нами навчально-методичного забезпечення викладання психолого-педагогічних дисциплін<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Отич О.М. Мистецтво у розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: комплекс навчально-методичного забезпечення викладання психолого-педагогічних дисциплін: У 3-х ч. – Полтава: ІнтерГрафіка, 2006. – Ч. I. – Навчальні плани та програми з дисциплін психолого-педагогічного циклу. – 168 с.; Ч. II. – Лекції з педагогіки. – 152 с.; Ч. III. – Матеріали комплексного, підсумкового та проміжного контролю знань студентів з психолого-педагогічних дисциплін. – 115 с.; Галаган В.Я., Орлов В.Ф., Отич О.М. Психологія управління: навч. посіб. / В.Я. Галаган, В.Ф. Орлов, О.М. Отич. – К.:

З метою реалізації означених завдань у ході формувальної дослідно-експериментальної роботи застосовувались такі *форми і методи*: проблемні лекції, дискусії і дебати, ділові й рольові ігри, педагогічна інтерпретація художніх творів, педагогічна драматизація, тренінги, інсценування та розв'язання педагогічних ситуацій, самоаналіз, інтроспекція, виконання творчих завдань на мистецькому матеріалі, художньо-педагогічний метод, метод творчих мистецьких проектів та ін.

Оскільки хід та результати другого етапу ФДЕР досить повно викладені у нашому навчально-методичному посібнику „Мистецтво у змісті професійної підготовки майбутнього педагога професійного навчання”<sup>1</sup>, то ми не будемо зупинятися на висвітленні його в цій, досить об'ємній, монографії, щоб не перевищувати її обсяг, а узагальнимо їх у таблиці 4.3.3.

Таблиця 4.3.3.

**Порівняльний аналіз рівнів розвитку творчої індивідуальності в студентів контрольної та експериментальної груп після другого етапу ФДЕР (%)**

Вибірка	Студенти контрольної групи		Студенти експериментальної групи	
	Абсолютн. показник	%	Абсолютн. показник	%
Рівні розвитку				
Артистичний	1	0,6	2	1,2
Досконалий	1	0,6	4	2,5
Компетентнісний	13	8,3	19	11,9
Середній	41	26,5	60	37,6
Низький	64	41,4	55	34,3
Потенційний	35	22,6	20	12,5
Загальний показник	155	100	160	100

КУЕТТ, 2006. – 237 с.; Галаган В.Я., Орлов В.Ф., Отич О.М. Психологія управління: навч.-метод. посіб. / В.Я. Галаган, В.Ф. Орлов, О.М. Отич. – К.: КУЕТТ, 2005. – 112 с.; Галаган В.Я., Отич О.М. Психологія і педагогіка: навч.-метод. посіб. / В.Я. Галаган, О.М. Отич. – К.: КУЕТТ, 2007. – 114 с.; Конфліктологія: конспект лекцій: навч.-метод. посіб. / В.Я. Галаган, В.Ф. Орлов, О.М. Отич. – К.: ДЕДУТ, 2008. – 292 с.; Конфліктологія: метод. рекомендації / укл. О.М. Отич. – К.: КУЕТТ, 2005. – 38 с.

<sup>1</sup> Отич О.М. Мистецтво у змісті професійної підготовки майбутнього педагога професійного навчання: навчально-методичний посібник. – Полтава: ІнтерГрафіка, 2005. – 200 с.

Як свідчать *результати* аналізу даних таблиці, загальна динаміка зміни рівнів творчої індивідуальності студентів експериментальної і контрольної груп залишилася сталою. Проте зміни кількісних і якісних показників потенційного, низького, середнього та компетентнісного рівнів у контрольній групі виявилися незначними (потенційний рівень: було – 25,9%, стало – 22,6%; низький рівень: було – 46,6%, стало – 41,4%; середній рівень: було – 21,2%, стало – 26,5%; компетентнісний рівень: було – 5,1%, стало – 8,3%), а показники досконалого й артистичного рівнів залишилися без змін. В експериментальній же групі майже вдвічі знизилися показники потенційного рівня (було – 21,9%, стало – 12,5%) і вдвічі збільшилися показники артистичного рівня творчої індивідуальності (було – 0,6%, стало – 2,5%). На 7,6% зменшилися показники низького рівня, а показники інших рівнів зросли (на 9,4% – середнього, на 4,8% – компетентнісного та на 1,9% – досконалого рівня).

Підвищення загального якісного рівня сформованості творчої індивідуальності студентів експериментальної групи відбулося, на нашу думку, завдяки залученню їх до різноманітних форм творчої педагогічно-мистецької діяльності, в яких вони мали змогу отримати позитивний результат різними шляхами, відповідно до власного бачення ситуації та власних творчих, художніх і педагогічних здібностей та якостей. У ході виконання таких завдань майбутні педагоги професійного навчання відчували творчу свободу, радість від досягненого результату й стан психологічної комфортності у вільній творчій діяльності. Крім того, справжнім відкриттям для студентів виявилось, що здобути педагогічно значущий результат можна різними шляхами і що в педагогіці не існує „єдиного рецепту” для всіх учасників педагогічного процесу та для всіх педагогічних ситуацій. Водночас, ознайомлюючись із сутністю творчої індивідуальності у процесі опанування психолого-педагогічних дисциплін, вони усвідомили її залежність від рівня розвитку педагогічної майстерності педагога професійної школи. Наслідком цього стало бажання студентів досягти вершин педагогічної майстерності, щоб знайти власний шлях професійно-педагогічної діяльності, на якому природно і вільно виявлятиметься творча індивідуальність їх самих та їхніх учнів.

Для того, щоб допомогти майбутнім педагогам професійного навчання у становленні їхньої творчої індивідуальності нами був

проведений *третій – професіоналізуючий етап* формувальної дослідно-експериментальної роботи.

Його метою було забезпечення педагогічної підтримки й допомоги викладачів професійно-педагогічних закладів освіти у сходженні студентів до власної творчої індивідуальності.

Цей етап охоплював III-IV курси професійної підготовки студентів і спрямовувався на поглиблене вивчення ними теоретичних і практичних аспектів проблеми розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійної школи засобами мистецтва у контексті загальної теорії педагогічної майстерності.

Завдання третього етапу полягали у:

- 1) розвиткові компонентів творчої індивідуальності студентів, відповідно до рівнів концептуальної моделі цієї сутнісної системної інтегративної якості;
- 2) оволодіння ними знаннями з педагогіки мистецтва та вміннями використовувати її у процесі розвитку творчої індивідуальності усіх суб'єктів педагогічного процесу;
- 3) формування в майбутніх педагогів професійного навчання компетентності щодо використання різновидів мистецтва у розвитку та саморозвитку творчої індивідуальності, відповідно до індивідуальної програми творчого професійного зростання.

Реалізувалися ці завдання в ході опанування студентами *елективного спецкурсу „Педагогіка мистецтва”, варіативного спецпрактикуму „Творчі мистецько-педагогічні майстерні”*, а також шляхом складання *індивідуальних програм розвитку творчої індивідуальності*, результати виконання яких фіксувалися в *індивідуальних щоденниках творчого професійного зростання*.

Основними методами, застосовуваними при цьому, були: художньо-педагогічний, педагогічне малювання, педагогічна візуалізація, педагогічна драматизація, педагогічне моделювання, виконання творчих завдань і проектів, розв'язання педагогічних ситуацій з художніх творів, педагогічного роздуму, педагогічної імпровізації (вербальної, музичної, ритмічної тощо), педагогічного інтонування, клаузур, художньо-педагогічного аналізу творів мистецтва; порівняльного аналізу кількох мистецьких творів з метою виявлення відмінностей проявів творчих індивідуальностей їх героїв; тематичного підбору творів мистецтва студентами до проведення навчальних занять та позанавчальних культурно-мистецьких заходів;

„розкодування педагогічного смислу” мистецького афоризму або влучних ідей видатних педагогів, філософів, митців щодо педагогічного, творчого та професійного потенціалу мистецтва, самоаналіз, інтроспекція тощо.

Оволодіння знаннями й уміннями з педагогіки мистецтва відбувалось на заняттях з однойменного інтегрованого елективного спецкурсу, що вивчався у VII семестрі і становив собою логічне продовження базового навчального курсу „Основи педагогічної майстерності”.

Спецкурс охоплював 32 години (14 лекційних, 14 практичних і 4 лабораторних). Лекційні заняття виконували інформативно-пізнавальну й стимулюючу функції і спрямовувались на заохочення студентів до самоосвіти в галузі мистецтва, психології і педагогіки індивідуальності та надання їм необхідних для самоосвітньої діяльності базових знань. Практичні заняття виконували пізнавально-творчу й творчо-розвивальну функції й спрямовувались на відкриття перед майбутніми педагогами професійного навчання ефективних способів застосування отриманих знань у практичній роботі з розвитку якостей і властивостей їхньої творчої індивідуальності. Лабораторні заняття мали творчо-реалізуючу функцію і забезпечували контекстне навчання студентів майбутній професії, за якого найбільш ефективно відбувалося оволодіння ними професійно-педагогічною майстерністю та розкривалася, самореалізувалася й розвивалася їхня творча індивідуальність.

*Мета* спецкурсу полягала в озброєнні студентів знаннями з педагогіки мистецтва та вміннями використовувати її творчий потенціал у розвитку власної творчої індивідуальності та творчої індивідуальності своїх учнів.

*Завдання курсу* охоплювали:

1. Усвідомлення майбутніми педагогами професійного навчання соціальних та педагогічних функцій мистецтва.
2. З'ясування ними сутності й фундаментальних засад педагогіки мистецтва, визначення її складових, обґрунтування її потенціалу у розвитку творчої індивідуальності.
3. Встановлення взаємозв'язку між процесами національно-культурної ідентифікації та індивідуалізації особистості.

4. Аналіз і практичне оволодіння педагогічними можливостями мистецтва як чинника, засобу, детермінанти, компонента змісту, складової соціокультурного середовища розвитку творчої індивідуальності суб'єктів педагогічного процесу.
5. Ознайомлення з вітчизняним та зарубіжним досвідом використання педагогіки мистецтва у процесі розвитку творчої індивідуальності учасників педагогічного процесу.
6. Стимулювання потреби студентів у самовдосконаленні та постійному творчому зростанні.

Викладання спецкурсу ґрунтувалося на *принципах* інтеграції мистецьких та професійних знань, культуровідповідності, гуманістичної і творчої спрямованості, методичної доцільності й дотримання міри в застосуванні мистецтва; встановлення інтер-, між- та мета-предметних зв'язків; індивідуалізації навчання; зв'язку теорії і практики; контекстності навчання; навчання і виховання студентів „на високому” (Б. Вишеславцев); професійно-педагогічної й художньо-творчої зорієнтованості педагогічного процесу; його естетизації, романтизації тощо.

Спецкурс базувався на теоретичних знаннях, отриманих студентами в ході вивчення суспільно-культурологічних, спеціальних та психолого-педагогічних дисциплін (передусім, тих, що стосувалися сутності індивідуальності, творчої індивідуальності особистості, а також різних аспектів вивчення мистецтва). Він мав проблемний, творчо-розвивальний характер і стимулював самостійну роботу студентів щодо самопізнання й розвитку якостей і властивостей своєї творчої індивідуальності засобами мистецтва.

У ході викладання спецкурсу поєднувались різні *форми* проведення занять: *традиційні* (лекції, семінари, практичні заняття, самостійна робота тощо) й *нетрадиційні* (проблемні лекції з використанням мистецького дидактичного та наочного матеріалу; семінарські заняття й круглі столи з обговорення педагогічно-мистецьких тем; практичні заняття на матеріалі мистецтва; самостійні форми опрацювання художніх творів з метою виявлення їх педагогічного потенціалу; колективні творчі справи; робота в малих групах та ін.).

*Зміст, організаційні форми та методи* проведення занять визначались з урахуванням рівня й особливостей розвитку творчої індивідуальності студентів та конкретної теми заняття.

Зокрема, усі, застосовувані в ході викладання спецкурсу *методи* можна поділити на основі критерію самостійності студентів на дві групи, що передбачають:

- 1) *допомогу викладача* – метод педагогічної інтерпретації ситуації з художнього твору; метод педагогічно доцільного цитування фраз із художніх творів у лекційному викладі матеріалу чи на практичних заняттях; метод художньо-педагогічного аналізу твору мистецтва; метод порівняльного аналізу кількох мистецьких творів з метою виявлення відмінностей проявів творчих індивідуальностей їх героїв; метод тематичного підбору творів мистецтва студентами до проведення навчальних занять та позанавчальних культурно-мистецьких заходів; метод творчих педагогічно-мистецьких проєктів тощо.
- 2) *самостійну професійно зорієнтовану художньо-творчу діяльність* майбутніх педагогів професійного навчання – метод „педагогічного роздуму” над змістом художнього твору; метод вербалізації та педагогічної візуалізації (Ю. Азаров)<sup>1</sup> художніх вражень, метод виконання творчих завдань на матеріалі мистецтва (оживлення картини, скульптури).

Найбільш ефективними інтерактивними методами розвитку творчої індивідуальності студентів у ході опанування спецкурсу виявились метод *розв’язання проблемних педагогічних ситуацій на основі використання мистецтва* та метод *творчих мистецько-педагогічних проєктів*.

Перший з них дозволяв на основі педагогічного аналізу запропонованої проблемної ситуації не просто окреслити „предметно-креативне поле педагогічних явищ”, а й унаочнити педагогічну проблему, артикулюючи водночас і пізнавальний і ціннісний її аспекти, що зорієнтовувало студентів на творчий і разом з тим, – гуманний підхід до її розв’язання.

---

<sup>1</sup> Азаров Ю.П. Тайны педагогического мастерства: учеб. пособие. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во «МОДЭК», 2004. – 432 с. С. 89.

Другий метод, започаткований Дж. Дьюї та У.Х. Кілпатриком і адаптований нами до умов нашої дослідно-експериментальної роботи, використовувався з метою особистісного залучення студентів до професійно-педагогічної діяльності на матеріалі мистецтва з урахуванням їхніх особистих інтересів та схильностей. Його перевага над іншими методами полягала в тому, що він дозволяв достатньо швидко досягти її реальних, особистісно значущих для майбутнього педагога професійного навчання, результатів. Причому, цінність зовнішнього результату реалізації проекту зумовлювалась тим, що його можна одразу побачити й застосувати на практиці, а внутрішнього – тим, що досвід творчої педагогічно-мистецької діяльності студентів збагачувався не лише у змістовому та практичному, а й у ціннісному аспекті.

Етапи реалізації творчого мистецько-педагогічного проекту охоплюють, за В. Безруковою, аналіз об'єкта проектування, вибір форм його здійснення; теоретичне (теоретичний аналіз проблеми, узагальнення досвіду реалізації подібних проектів), методичне (розробка методичних підходів та навчальних матеріалів), правове (вивчення юридичних норм та нормативно-правових документів) й просторово-часове забезпечення проекту (вибір темпу та ритму його реалізації, визначення послідовності етапів та алгоритму дій).

Оформлення проекту передбачає: обґрунтування його актуальності, мети, завдань, принципів реалізації; методологічних, теоретичних та методичних засад його здійснення; виклад основного змісту роботи, форм і методів її проведення; прогнозування очікуваних результатів тощо.

Цінність мистецько-педагогічних проектів у розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання полягала в тому, що при їх виконанні реалізувалося рівноправне співробітництво педагога й студентів, за якого педагог перебував у позиції фасилітатора, ентузіаста, консультанта, „людини, яка задає запитання”; координатора дій, експерта, завдяки чому надавав студентам простір для самостійних творчих дій, за які вони відчували власну відповідальність.

У цілому, методика проведення занять спецкурсу передбачала цілеспрямоване й зацікавлене оволодіння майбутніми педагогами професійної школи навчальною інформацією, а також організацію різних видів їхньої художньо-творчої діяльності, що сприяли розвитку в них компонентів їхньої творчої індивідуальності й



надавали їй цілісності та гармонійності. Для розвитку кожного з компонентів цієї сутнісної системної інтегративної якості були передбачені відповідні комплекси вправ, системи творчих завдань тощо. Наприклад, з метою розвитку й гармонізації різних типів сприймання студентам пропонувалося виконати вправи „Сенсорна гострота”, „Намалюй мелодію”, „Оживи картину тощо”. Для розвитку образного асоціативного мислення й виразного мовлення – складати й виразно читати лінгвістичні казки. З метою вдосконалення емоційної пам’яті, образної уяви й фантазії – виконувати творчі вправи тренінгу прискореного розвитку творчих обдарувань. Для розвитку індивідуально-психологічних, особистісних та професійних якостей застосовувалися вправи театральної педагогіки. З метою підвищення самостійності студентів, набуття ними суб’єктності, актуалізації їх творчого потенціалу та розвитку їхнього індивідуального стилю професійної діяльності ми залучали їх до педагогічної драматизації проблемних ситуацій, педагогічної інтерпретації цих ситуацій, педагогічних роздумів над пошуком шляхів їх оптимального розв’язання, педагогічної імпровізації в ході їх вирішення, дебатів щодо доведення оптимальності способів і засобів розв’язання педагогічних проблем.

Усі завдання виконувалися на основі застосування індивідуально-диференційованого підходу, за якого майбутній педагог професійного навчання сам обирав вид творчої педагогічно-мистецької діяльності та форму самореалізації в ній, найбільш відповідну його творчій індивідуальності, інтересам та бажанням.

У ході викладання спецкурсу застосовувалися такі *форми контролю*, як: усна відповідь чи повідомлення, виконання тестів; перевірка конспектів самостійно опрацьованої літератури, співбесіда за певною темою, заслуховування й обговорення рефератів; аналіз процесу та результатів підготовки творчих завдань, творчих робіт, проектів; постійно діючі виставки творчих студентських робіт, створення відеотеки їх відеозаписів тощо.

Наприкінці вивчення курсу було передбачено проведення заліку (2 год.).

З метою підвищення ефективності контролю знань студентів було розроблено матеріали для комплексного, підсумкового, тематичного та поточного контролю знань, що охоплювали ККЗ, тести, творчі завдання, опитувальні аркуші, картки тощо.

*Критеріями оцінки* рівня засвоєння матеріалу спецкурсу були сформовані властивості творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання, висока якість їх прояву, а також знання та уміння, продемонстровані ними під час заліку й у самостійній творчій професійно-педагогічній діяльності в ході педпрактики, участі у позанавчальній роботі закладу освіти.

За результатами опанування спецкурсу у студентів мали сформуватися такі *якості їхньої творчої індивідуальності*, як: сенсорна гострота, довільне й цілеспрямоване художнє сприйняття, естетичне сприймання; емоційний слух; логічна, емоційна, образна, зорова, слухова пам'ять; розподіленість, концентрованість і творча зосередженість уваги; креативне, дивергентне, саногенне художньо-образне, імагінативне, логічне та інтуїтивне мислення, вміння мислити дією; творча, образна педагогічна уява; фантазія; емоційна грамотність; позитивна естетична почуттєвість; художні, творчі та педагогічні здібності; здатність до педагогічної імпровізації та візуалізації, педагогічний оптимізм; педагогічний артистизм; педагогічна інтуїція; педагогічна кмітливність; креативність; ціннісні орієнтації; гуманістична життєва і професійна позиція; гуманістична спрямованість; педагогічні переконання; творча активність тощо.

У ході вивчення спецкурсу майбутні педагоги професійного навчання мали отримати *знання* щодо:

- соціальних і педагогічних функцій мистецтва;
- жанрової й видової його специфіки;
- сутності, структури та завдань педагогіки мистецтва;
- особливостей впливу мистецтва на розвиток творчої індивідуальності майбутнього педагога професійної школи;
- мети, завдань та способів використання мистецтва у процесі розвитку творчої індивідуальності;
- змісту креативної мистецько-педагогічної технології розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійної школи;
- критеріїв відбору мистецького матеріалу, використовуваного як основи розвитку творчої індивідуальності суб'єктів педагогічного процесу;
- вітчизняного й зарубіжного досвіду використання педагогіки мистецтва у розвитку творчої особистості та становленні її індивідуальності;

- методик педагогічної діагностики рівнів розвитку компонентів творчої індивідуальності;
- принципів побудови індивідуальної програми творчого професійного зростання засобами мистецтва.

У процесі вивчення спецкурсу студенти мали засвоїти такі *вміння*:

- орієнтуватися у царині мистецтва, основних його видах і жанрах, вміти визначити художню та педагогічну цінність мистецького твору;
- здійснювати педагогічно обґрунтований відбір художніх творів для використання у процесі розвитку власної творчої індивідуальності та творчої індивідуальності своїх учнів;
- виконувати найпростіші види творчої педагогічно-мистецької діяльності, вільно виявляючи в ній свою творчу індивідуальність тощо.

Тематичний план спецкурсу „Педагогіка мистецтва” охоплював десять тем, які тісно були пов’язані між собою, інтегрували знання з психології, педагогіки, мистецтвознавства, психології та педагогіки мистецтва, психології та педагогіки індивідуальності, етнопедагогіки та етнопсихології (Таблиця 4.3.4.).

*Результатом* засвоєння майбутніми педагогами професійного навчання змісту спецкурсу „Педагогіка мистецтва” стало формування в них компетентності щодо використання його потенційних можливостей у розвитку власної творчої індивідуальності та набуття системи теоретичних знань і практичних умінь, необхідних для пошуку власного шляху здійснення професійно-педагогічної діяльності у ПТНЗ на основі педагогіки мистецтва.

Оскільки у змісті спецкурсу значна кількість годин відводилась на теоретичне навчання (адже складні теоретичні відомості стосовно методологічних, теоретичних та методичних засад педагогіки мистецтва вимагали ґрунтовного опрацювання під час лекційних занять), то для того, щоб відпрацювати практичні уміння й навички розвитку засобами мистецтва якостей і властивостей творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання ми ввели до змісту професійно-педагогічної підготовки студентів експериментальної групи *варіативний елективний спецпрактикум „Творчі мистецько-педагогічні майстерні”*, який студенти, за бажанням, вивчали після опанування спецкурсу у VIII семестрі.

Таблиця 4.3.4.

**Тематичний план інтегрованого елективного спецкурсу  
„Педагогіка мистецтва”**

№ з/п	Тема	Кількість годин		
		лк.	пр.	лаб.
1.	Соціальні й педагогічні функції мистецтва	2		
2.	Творчо-розвивальний потенціал мистецтва	2	2	
3.	Педагогіка мистецтва як наука про освіту засобами мистецтва	2	2	
4.	Проблема індивідуальності у філософії, мистецтві й науці	2		
5.	Історико-педагогічний аналіз світових підходів до використання мистецтва у розвитку людської індивідуальності		2	
6.	Вітчизняний досвід використання мистецтва у розвитку творчої індивідуальності особистості		2	
7.	Теорія і практика використання мистецтва у розвитку творчої індивідуальності педагога		2	2
8.	Методологічні принципи й підходи до використання мистецтва в системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання	2	2	
9.	Теоретичні та методичні засади використання мистецтва у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога ПТНЗ	2		2
10.	Етнокультурна ідентифікація педагога засобами мистецтва як фактор формування національного виховного й педагогічного ідеалу та детермінанта становлення його творчої індивідуальності	2	2	
	<b>Разом: 32 год.</b>	<b>14</b>	<b>14</b>	<b>4</b>

Спецпрактикум також охоплював 32 години (14 практичних і 18 лабораторних занять) й спрямовувався на розвиток засобами різновидів мистецтва якостей і властивостей творчої індивідуальності студентів, відповідно до її концептуальної моделі та визначеної нами

в ході констатувального експерименту типології творчої індивідуальності студентів за провідною репрезентативною системою.

Зміст спецпрактикуму мав три варіанти творчих мистецько-педагогічних майстерень, розроблених на основі домінантного різновиду мистецтва в межах предметно-інтегративної моделі навчання: музично-педагогічну, художньо-педагогічну та театральнo-хореографічну педагогічну майстерні.

На заняттях з цих майстерень майбутні педагоги професійної школи залучалися до виконання запропонованих викладачем творчих педагогічно-мистецьких завдань, проєктів, ігор тощо, в ході яких вдосконалювали свої здібності, професійні, художні й творчі якості, виробляли власний стиль професійно-педагогічної діяльності на основі використання суб'єктивно близького виду мистецької творчості тощо.

*Метою* спецпрактикуму був розвиток професійно-педагогічної майстерності та творчої індивідуальності студентів засобами домінантного різновиду мистецтва.

*Його завдання* полягали:

- у залученні майбутніх педагогів професійного навчання до творчої мистецько-педагогічної діяльності з метою розвитку в них творчих педагогічних якостей, здібностей та властивостей;
- в оволодінні ними прийомами зовнішньої й внутрішньої педагогічної техніки у мистецькій творчій педагогічній діяльності;
- у створенні умов для самопрояву власної творчої індивідуальності студентів у суб'єктивно близькому для них виді творчої мистецько-педагогічної діяльності, відповідної типу їхньої творчої індивідуальності;
- у розширенні досвіду творчої професійно-педагогічної діяльності засобами мистецтва.

Викладання спецпрактикуму ґрунтувалося на *принципах*: краси педагогічної дії; свободи творчого самовияву студентів; створення ситуації успіху; педагогічної підтримки; зв'язку з майбутньою професійно-педагогічною діяльністю; культуровідповідності, гуманістичної і творчої спрямованості, методичної доцільності й дотримання міри в застосуванні мистецтва; встановлення інтер-, між- та мета-предметних зв'язків тощо.

Спецпрактикум базувався на теоретичних знаннях і практичних уміннях, отриманих студентами в ході вивчення усіх попередніх навчальних курсів, а також спецкурсу „Педагогіка мистецтва”. Він мав практико-зорієнтований творчо-розвивальний характер і передбачав неперервну зміну творчих видів педагогічно-мистецької діяльності, відповідно до мети виконуваних творчих завдань.

У ході викладання спецпрактикуму використовувались переважно нетрадиційні інтерактивні форми й методи проведення занять: тренінги особистісного зростання, педагогічні творчі мистецькі завдання щодо створення проєктивних малюнків, ліплення, музикування, імпровізованого колективного складання педагогічних казок, педагогічної драматизації, педагогічної та психологічної інтерпретації казок, дописування закінчення історії, оживлення художніх картин; творчі мистецько-педагогічні проєкти; створення сценаріїв та постановка п'єс педагогічного змісту; виступи в якості театрального критика, написання педагогічних есе, підготовка та організація виставок студентських художніх творів та ін.

*Зміст та організаційні форми* проведення занять значною мірою зумовлювались домінантним видом мистецтва й рівнем художньо-творчого розвитку студентів.

Зокрема, на заняттях художньої творчої педагогічної майстерні активно використовувались такі форми роботи, як: зосереджене розглядання картини з фіксацією у щоденнику нових відкриттів щодо розуміння її змісту та його педагогічної інтерпретації; малювання музики, настрою, внутрішнього стану іншої людини; створення замальовок або ліплення з пластиліну фігур, в яких розкривається характер іншої людини, її визначальна особливість; створення дружніх шаржів, карикатур, ілюстрацій до художніх творів педагогічного змісту тощо.

На заняттях творчої музично-педагогічної майстерні застосовувалися такі форми роботи як джем-сейшн, ритмічна чи інтонаційна колективна імпровізація, гра на „немузичних” інструментах (наприклад, на брусках з дерева різних порід, склянках з водою, бляшанках тощо); добір музики чи пісні, що найкраще характеризує особливості певної людини, прослідковування руху та боротьби тем у музично-симфонічному творі, створення лейт-мотивів, що відображають індивідуальність конкретної людини, поєднання кількох лейт-мотивів у музичному творі (поліфонійне, гомофонно-гармонічне, канон, остінато) тощо.

На заняттях театрально-хореографічної творчої педагогічної майстерні використовувалися педагогічна драматизація, інсценування уривків з літературних творів з подальшим їх аналізом, оживлення картин і скульптур, візуалізація музики у вільному хореографічному русі; пластичне зображення емоцій і психологічних станів людини; складання сценаріїв та постановка педагогічних п'єс різного характеру; педагогічний роздум та педагогічна інтерпретація, монолог від особи героя твору тощо.

Усі завдання виконувались на основі вільного вибору студентом виду мистецтва, змісту завдання та форми його виконання. Оскільки творчі мистецько-педагогічні майстерні мали елективний характер, то усі студенти, які відвідували їх, робили це з власного бажання, інтересу. Тому вони активно, без примусу включалися до усіх видів педагогічно-мистецької діяльності, вільно виявляли свою творчу індивідуальність у такий спосіб, який вони вважали найкращим, і отримували від цього естетичне задоволення.

Таким чином, у невимушеній, творчій, вільній, психологічно комфортній атмосфері постійного творчого пошуку й відкриттів вони більш ефективно розвивали усі сутнісні риси своєї творчої індивідуальності й досягали більш високого рівня педагогічної майстерності. Надання у цьому процесі переваги емоційній оцінці перед бальною звільняло студентів від побоювань стосовно отримання низького балу й надихало їх на досягнення такого результату, який буде помічений і оцінений усіма і який буде відрізнятися від інших своєю нестандартністю, оригінальністю й творчістю.

Проведення заліку (2 год.) наприкінці вивчення спецпрактикуму відбувалося у формі творчого конкурсу, кожний учасник якого мав захистити свій творчий мистецько-педагогічний проект, що репрезентував його творчу індивідуальність як педагога професійної школи.

*Критеріями оцінки рівня засвоєння матеріалу спецкурсу були сформовані властивості творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання, передусім, суб'єктивні та інтегральні (позитивна Я-концепція, здатність до адекватної самооцінки, самобутність, самоактуалізований творчий потенціал, сформований індивідуальний стиль діяльності тощо), а також уміння творчої педагогічної діяльності засобом певного різновиду мистецтва.*

У процесі вивчення спецкурсу студенти мали засвоїти такі *вміння*:

- розробляти та виконувати творчі вправи на основі домінантного різновиду мистецтва, що спрямовуються на розвиток певних якостей і властивостей їхньої творчої індивідуальності;
- вільно і природно виявляти свій творчий потенціал в обраному виді творчої педагогічно-мистецької діяльності;
- надавати емоційну підтримку іншим учасникам творчої мистецько-педагогічної майстерні у ході спільної мистецько-творчої діяльності та виконання індивідуальних творчих мистецьких проектів.

Тематичний план варіативного елективного спецпрактикуму „Творчі мистецько-педагогічні майстерні” був розроблений у трьох варіантах, створених відповідно до обраних домінантних видів мистецтва. Він охоплював 10 тем практичних і лабораторних занять творчого характеру, логічно пов’язаних між собою та з темами спецпрактикуму „Педагогіка мистецтва” (Додаток 5).

*Результатом* опанування студентами спецпрактикуму стало вільне оволодіння ними виразними засобами мистецтва з метою самопрезентації, підкреслення, самоактуалізації та саморозвитку власної творчої індивідуальності, а головне – формування в них стійкої спрямованості на творчу самореалізацію у професійно-педагогічній діяльності засобами мистецтва. Адже діяльність, яка приносить естетичну насолоду, є завжди бажаною, радісною та найбільш ефективною.

Вивчення майбутніми педагогами спецкурсу і спецпрактикуму супроводжувалось розробкою ними за допомоги викладача професійно-педагогічного закладу освіти *індивідуальної програми розвитку своєї творчої індивідуальності*, хід та результати виконання якої фіксувалися ними в *індивідуальних щоденниках творчого професійного зростання*.

Теоретичною основою для розробки програми слугували психологічні ідеї щодо здійснення розвитку з орієнтацією на найближчі його зони (Л. Виготський), забезпечення його самостійності, а також розвивального характеру педагогічного процесу (В. Заков, Д. Ельконін, В. Давидов); емпіричною – результати педагогічної діагностики якостей і властивостей творчої



індивідуальності конкретного студента, відповідно до її концептуальної моделі та виявлення її „сильних” і „слабких” сторін.

Програма передбачала визначення найближчої, середньої й віддаленої (стратегічної) перспектив розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання з урахуванням передбачуваної динаміки становлення їхньої педагогічної самосвідомості, самотності, самодіяльності, можливостей самоактуалізації. На цій основі, відповідно до кожної з означених перспектив розвитку та саморозвитку творчої індивідуальності студентів, формулювалися принципи, мета, завдання, пріоритети, основні напрями роботи над розвитком та саморозвитком власної творчої індивідуальності; конкретні етапи та дії з формування її компонентів; способи, зміст, форми і методи використання мистецтва у цьому процесі, прогнозувався передбачуваний результат та терміни його отримання; визначалися альтернативні рішення та підходи тощо. Залежно від особливостей творчої індивідуальності студентів набували своєрідності їхні індивідуальні програми професійного саморозвитку: коригувався їх зміст, етапи, операціональні складові та ін.

Відображенням процесу реалізації індивідуальної програми розвитку й саморозвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи стали щоденники їхнього творчого професійного зростання, в яких репрезентувалися усі її компоненти за окремими розділами: „Мої сильні й слабкі сторони” (Самодіагностика й самооцінка власної творчої індивідуальності), „Я – педагог професійної школи (Я-концепція)”; „Для чого я живу й навчаюсь?” (Життєві й професійні цінності та цілі); „Мистецтво в моєму житті і творчому розвитку”; „Моє над-завдання”; „Етапи та події мого творчого професійного зростання”; „Мої роздуми й спостереження” та ін.

Педагогічна діагностика рівнів сформованості компонентів творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи, проведена після завершення третього – професіоналізуючого етапу ФДЕР, засвідчила їх позитивну динаміку в експериментальній групі і значну якісну відмінність у порівнянні з відповідними показниками студентів контрольної групи (Таблиця 4.3.5.).

Таблиця 4.3.5.

**Порівняльний аналіз рівнів розвитку творчої індивідуальності в студентів контрольної та експериментальної груп після третього етапу ФДЕР (%)**

<b>Вибірка</b>	<b>Студенти контрольної групи</b>		<b>Студенти експериментальної групи</b>	
	<b>Абсолютн. показник</b>	<b>%</b>	<b>Абсолютн. показник</b>	<b>%</b>
<b>Артистичний</b>	1	0,6	5	3,2
<b>Досконалий</b>	1	0,6	10	6,3
<b>Компетентнісний</b>	15	9,6	30	18,8
<b>Середній</b>	53	34,1	83	51,7
<b>Низький</b>	57	36,9	32	20,0
<b>Потенційний</b>	28	18,2	0	0
<b>Загальний показник</b>	155	100	160	100

Так, згідно з даними таблиці, в експериментальній групі зовсім зникли показники потенційного рівня творчої індивідуальності, на 14,3% знизились показники низького рівня і значно зросли показники середнього та компетентнісного рівнів (середнього – на 14,1%, компетентнісного – на 6,9%). Позитивна динаміка спостерігалась також у змінах досконалого (зросли на 3,8%) та артистичного рівнів (зросли на 2%), тоді як у контрольній групі показники цих рівнів залишилися незмінними, а показники потенційного рівня знизилися лише на 4,4%, низького – на 4,5%. Найвідчутніша динаміка в контрольній групі спостерігалась у зростанні середнього рівня розвитку творчої індивідуальності студентів (на 7,6%), динаміка зростання компетентнісного рівня виявилось незначною (на 1,3%).

Такі результати є, на нашу думку, закономірними, оскільки активне й зацікавлене залучення майбутніх педагогів професійного навчання до творчої педагогічно-мистецької діяльності в ході опанування елективного спецкурсу й спецпрактикуму стало потужним стимулом для розвитку їхнього творчого педагогічного потенціалу. А усвідомлення ними зв'язку цієї діяльності з індивідуальною програмою становлення власної творчої

індивідуальності, та постійний контроль за її виконанням в індивідуальному щоденнику творчого професійного зростання сприяли їх ефективній самоорганізації й виробленню цілеспрямованості у формуванні в себе цієї сутнісної системної інтегративної якості. Студенти ж контрольної групи, навчаючись згідно з традиційним, технократично зорієнтованим підходом, не отримали цього емоційного і творчого поштовху, тому лише незначна їх частина зуміла підвищити власний рівень творчого і професійного розвитку, а досконалий і артистичний рівень творчої індивідуальності виявили тільки ті, хто, будучи обдарованим від природи, проявив його вже на початку ФДЕР, незалежно від педагогічного впливу.

Водночас, розкривши свій творчий потенціал у колективній творчій педагогічно-мистецькій діяльності під керівництвом викладача, студенти експериментальної групи ще не змогли продемонструвати настільки ж сформованого індивідуального стилю професійно-педагогічної діяльності. Причина цього полягала, на нашу думку, в недостатній залученості їх до самостійної практичної творчої педагогічно-мистецької діяльності. Тому для того, щоб надати їм простір для творчого самовиявлення і самореалізації ми провели **четвертий – творчо-реалізуючий** етап формувальної дослідно-експериментальної роботи.

*Метою* цього етапу було забезпечення умов для самореалізації студентами власної творчої індивідуальності у притаманному їм стилі й творчій манері, формування в них потреби у неперервному творчому професійному й художньому саморозвитку впродовж життя та умінь, необхідних для цього.

Творчо-реалізуючий етап охоплював V курс професійної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ (I курс магістратури) і спрямовувався на заохочення їх до вільного вияву якостей і властивостей своєї творчої індивідуальності у ході педпрактики, науково-дослідної роботи та культурно-мистецької діяльності.

Хоча до кожного з цих видів діяльності студенти залучалися упродовж усього періоду їх навчання у професійно-педагогічному навчальному закладі, найбільш активною ця участь виявлялась саме на заключному етапі професійно-педагогічної підготовки. Адже у цей період відбуваються педагогічна й переддипломна практики, активізується науково-дослідна робота студентів у зв'язку з підготовкою до захисту дипломних чи магістерських робіт; на старшокурсників найчастіше покладається керівництво роботою

студентського парламенту й, зокрема, культурно-мистецькою діяльністю студентів як її складової.

У зв'язку з цим *завдання* творчо-реалізуючого етапу полягали в:

- залученні майбутніх педагогів професійної школи до самостійної професійно-педагогічної діяльності в реальних умовах професійного навчального закладу;
- забезпеченні можливостей для прояву ними індивідуального стилю професійно-педагогічної діяльності та інших якостей і властивостей їхньої творчої індивідуальності;
- виробленні в них потреби й умінь науково-дослідної роботи як передумови їхнього успішного професійного й творчого саморозвитку впродовж життя;
- заохоченні їх до творчої професійно зорієнтованої культурно-мистецької діяльності та вільного прояву й розвитку в ній своїх талантів.

Реалізація означених завдань уможлиблювалась за допомогою різноманітних *форм* навчальної та позанавчальної діяльності студентів.

Форми *навчальної* педагогічно-мистецької діяльності (*дидактично-мистецькі*) охоплювали: лекції з використанням мистецького дидактичного та наочного матеріалу; семінарські заняття з обговорення педагогічно-мистецьких тем; практичні заняття на матеріалі мистецтва; самостійні форми опрацювання художніх творів з метою виявлення їх педагогічного потенціалу тощо.

Форми *позанавчальної* педагогічно-мистецької діяльності поділялися на:

- *професійно-мистецькі* – конкурс на звання кращого у професії, студентський театр моди (або екологічної моди), виставки художніх виробів студентів з металу, тканини, дерева та ін.;
- *педагогічно-мистецькі* – конкурс педагогічної майстерності, конкурс студентських педагогічних есе, педагогічний театр тощо;
- *науково-мистецькі* – наукові товариства, гуртки й проблемні групи з дослідження педагогічного потенціалу мистецтва; студентські наукові олімпіади з педагогіки та педагогічної майстерності; педагогічні

читання й студентські науково-практичні конференції, круглі столи, виставки педагогічної літератури тощо;

- *культурно-мистецькі* – Шевченківські читання, свято рідної мови, фольклорно-етнографічні ансамблі, вечорниці, колядки, щедрівки, Масляна та інші народні свята, Ярмарки, КВК, конкурси краси, СТЕМ, клуб любителів мистецтва, Мала академія мистецтв, Мистецькі ассамблеї, літературна вітальня, танцювальний марафон, різноманітні свята, конкурси кращих художніх студентських робіт, студентське радіо й телебачення тощо;
- *громадсько-мистецькі (культуроохоронні)* – охорона пам'яток культури та реставрація їх під керівництвом викладачів, за домовленістю з установами культури.

*Дидактично-мистецькі* форми й методи застосовувались переважно в ході підпрактик і спрямовувались на досягнення засобами мистецтва запланованих студентом результатів професійно-педагогічної діяльності.

Зокрема, в ході *педагогічної практики* майбутні педагоги професійного навчання використовували в роботі з учнями технічні прийоми педагогічної майстерності, які дозволяли їм впливати засобами мистецтва на своїх вихованців та на власне самопочуття. Крім того, студенти-практиканти впроваджували елементи мистецтва та відомостей у галузі мистецтва до змісту викладання ними навчального матеріалу, організації позанавчальної діяльності учнівської молоді. Вони розробляли системи творчих мистецьких вправ, виконуючи які учні з інтересом засвоювали зміст викладеного теоретичного матеріалу та відпрацьовували практичні уміння й навички, застосовуючи свій власний спосіб розв'язання поставленого завдання.

Під час *переддипломної практики* майбутні педагоги професійного навчання здійснювали у навчально-виховному та навчально-виробничому процесі професійного закладу освіти експериментальну перевірку та апробацію розроблених ними змісту, форм, методів, програм, технологій, комплексів навчально-методичного забезпечення тощо з тим, щоб потім описати хід та результати їх впровадження у дипломних та магістерських роботах.

*Науково-мистецькі та педагогічно-мистецькі* форми і методи реалізувалися в ході *науково-дослідної роботи студентів*, що

охоплювала участь у наукових товариствах, гуртках, проблемних групах з дослідження педагогічного потенціалу мистецтва; участь у всеукраїнських та міжнародних наукових студентських проектах; організацію і проведення студентських науково-практичних конференцій, круглих столів, присвячених мистецько-педагогічній тематиці; наукових олімпіад з педагогіки, конкурсів на кращу студентську наукову роботу; конкурсів педагогічної майстерності, що передбачали різні форми творчої педагогічно-мистецької діяльності; педагогічних читань, студентських виставок педагогічної літератури з проблем педагогіки мистецтва, випуск педагогічних газет та бюлетенів тощо. Специфіка цих форм науково-дослідної роботи студентів полягала у безпосередньому їх зв'язку з різними видами практик: навчальною, виробничою, плерною, етнографічною, педагогічною, переддипломною тощо.

Оскільки опису ходу та результатів розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання у процесі науково-дослідної роботи студентів присвячено окремий підрозділ нашого навчального посібника „Мистецтво у змісті професійної підготовки майбутнього педагога професійного навчання”<sup>1</sup>, то ми не будемо зупинятися на цьому детально у змісті монографії, а перейдемо до характеристики *культурно-мистецької діяльності майбутніх педагогів професійної школи*.

Остання передбачала застосування *культурно-мистецьких, професійно-мистецьких та громадсько-мистецьких форм* позанавчальної діяльності: 1) залучення студентів до участі у конкурсах („Найрозумніший”, „А нумо, дівчата (хлопці)!\”, „Вгадай мелодію!” та ін.), виставках, конкурсах-виставках, виставках-продажах образотворчого або декоративно-ужиткового мистецтва; конкурсах професійної майстерності, конкурсах краси, конкурсах студентських авторських моделей одягу, зачісок тощо; конкурсах на звання кращого у професії тощо; 2) організацію і проведення свят на рівні навчального закладу (Новий рік, День Святого Валентина, 8 Березня, День захисника Вітчизни, Хеловін, вечорниці; День відкритих дверей, Посвята у студенти, День студента та ін.)); 3) участь у районних, міських, всеукраїнських святах; 4) створення клубів (авторської пісні, КВК, Знавців, теле-, кіноманів, театролюбів

---

<sup>1</sup> *Отлич О.М.* Мистецтво у змісті професійної підготовки майбутнього педагога професійного навчання: навчально-методичний посібник. – Полтава: ІнтерГрафіка, 2005. – 200 с. С. 97-104.

та ін.) та фан-клубів для прибічників неформальних музичних молодіжних субкультур (металістів, поттерманів, толкієністів та ін.); 5) членство учнів у Малій академії мистецтв; 6) відвідування ними ансамблів народного танцю, хору, СТЕМу, театру моди (екологічної моди); фольклорно-етнографічного ансамблю; майстерень народних промислів та ремесел; різноманітних гуртків (наприклад, у Київському професійно-педагогічному коледжі імені А. Макаренка функціонує єдиний в Україні гурток художнього зварювання, досвід творчої професіоналізуючої діяльності якого узагальнений студентом М. Силенком у дипломній роботі, а також був висвітлений за його участі по Першому каналу українського телебачення) тощо; 7) створення студентами любительських кінофільмів, радіопередач, випуск студентських газет з метою презентації найбільш здібних і творчих майбутніх педагогів професійної школи, популяризації їхніх творчих здобутків у навчанні та педагогічній практиці; 8) культурноохорону діяльність; 9) екскурсії до музеїв та різних міст України тощо.

Педагогічна цінність цих форм культурно-мистецької діяльності полягає в тому, що вони, по-перше, функціонують на засадах добровільності, свободи вибору, врахування інтересів, здібностей та власних прагнень студентів до творчої самореалізації, особливостей їхньої творчої індивідуальності; а по-друге, нерідко спрямовуються на реалізацію тих завдань їхньої професійної підготовки, які неможливо розв'язати лише у межах навчального процесу. Адже залучаючи студентів до різних видів художньо-творчої діяльності, педагоги професійно-педагогічних навчальних закладів надають їм: 1) можливість для пошуку власного Я, 2) простір стосовно обрання напряму його реалізації у творчій професійно-педагогічній діяльності; 3) формують досвід досягнення успіху в цій діяльності на основі врахування власних індивідуальних, особистісних і професійних якостей і здібностей.

Вільно обираючи мистецький вид діяльності, відповідно до своїх здібностей та бажань, студенти нерідко виступають організаторами або співтворцями цих заходів. Тому рівень творчої активності учасників педагогічно-мистецької діяльності дуже високий, а отже – й результативність такої роботи у розвитку та саморозвитку творчої індивідуальності є очевидною.

Отже, залучення студентів до різних видів професійно орієнтованої культурно-мистецької діяльності є важливою умовою

вільного розвитку їхньої творчої індивідуальності, а також й набуття ними загальної та естетичної культури, оскільки, як зазначав Г.Ващенко, взаємодія людини з мистецтвом, навіть при відсутності великих природних здібностей, справляє значний вплив на розвиток її особистісних якостей і діяльності, а також “нерідко є джерелом моральної втіхи і чистих радостей”<sup>1</sup>.

Узагальнення *результатів* четвертого, заключного, етапу формувальної дослідно-експериментальної роботи засвідчило значні відмінності показників рівнів розвитку творчої індивідуальності в студентів контрольної та експериментальної груп (Таблиця 4.3.6.).

Таблиця 4.3.6.

**Порівняльний аналіз рівнів розвитку творчої індивідуальності в студентів контрольної та експериментальної груп після завершення ФДЕР (%)**

Вибірка	Студенти контрольної групи		Студенти експериментальної групи	
	Абсолютн. показник	%	Абсолютн. показник	%
Артистичний	1	0,6	9	5,6
Досконалий	1	0,6	18	11,3
Компетентнісний	19	12,3	46	28,8
Середній	55	35,5	75	46,8
Низький	55	35,5	12	7,5
Потенційний	24	15,5	0	0
Загальний показник	155	100	160	100

Як видно з таблиці, в експериментальній групі майже зрівнялись показники низького (7,5%) та артистичного (5,6%) рівнів розвитку творчої індивідуальності студентів. Те, що дані артистичного рівня знаходяться у межах 5% ми розглядаємо як гарний показник, адже, згідно зі світовою статистикою, 5% професіоналів з яскравою

<sup>1</sup> Ващенко Г. Виховний ідеал: підручник для виховників, учителів і українських родин: Вид-во Центральної Управи Спілки Української Молоді ... Брюссель ... – 1976. – С. 204.



творчою індивідуальністю забезпечують прогрес у розвитку держави на загальносвітовому рівні. Якщо на початку ФДЕР переважаючі показники в експериментальній групі мали низький (50,6%) і потенційний (28,3%) рівні, то після її завершення домінуючими стали середній (46,8%) і компетентнісний (28,8%) рівні розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи. Потенційний рівень зник, а низький рівень розвитку цієї сутнісної системної інтегративної якості зменшився на 20,8%. Позитивна динаміка спостерігалась стосовно усіх рівнів розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи. Так, якщо на початку ФДЕР артистичний і досконалий рівні виявили лише 0,6% студентів, які мали природні здібності, то на кінець експериментальної роботи якісні показники цих рівнів зросли на 5% – артистичний рівень та на 10,7% – досконалий рівень.

У контрольній групі показники артистичного й досконалиго рівнів розвитку творчої індивідуальності залишилися незмінними упродовж усієї експериментальної роботи (0,6%). Переважаючими рівнями на кінець експерименту стали низький (35,5%) і середній (35,5%) (на початку експерименту були низький (48,4%) і потенційний (27,2%)). Показники потенційного рівня в контрольній групі після проведення експериментальної роботи знизились на 11,7%, а компетентнісного зросли на 9,1%.

Незначна динаміка цих змін (а стосовно артистичного й досконалиго рівнів – повна їх відсутність) може бути пояснена, на нашу думку, тим, що професійна підготовка студентів контрольної групи була організована не творчо, через що лише окремі студенти, небайдужі до своєї професії й власного творчого і професійного зростання, зуміли підвищити свій рівень розвитку творчої індивідуальності. В цілому ж кінцеві результати дослідження ми розглядаємо як свідчення недостатньої ефективності традиційної, технократично зорієнтованої професійної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ, спрямованої лише на надання їм професійно-педагогічних знань, умінь і навичок та забезпечення відповідності її змісту й форм прагматичним вимогам сучасного ринку та ринку праці.

Порівняння динаміки змін кількісних і якісних показників рівнів розвитку творчої індивідуальності в студентів експериментальної та контрольної груп дозволяють стверджувати про педагогічну доцільність розробленої нами організаційно-методичної системи

розвитку цієї сутнісної системної інтегративної якості в майбутніх педагогів професійного навчання засобами мистецтва й ефективність проведеної дослідно-експериментальної роботи.

## **Висновки до розділу 4**

З метою педагогічної діагностики та розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи нами було проведено дослідно-експериментальну роботу, що охоплювала констатувальний і формувальний експерименти.

Констатувальний експеримент передбачав аналіз курикулуму професійної підготовки студентів спеціальності „Професійне навчання” та визначення типології й рівнів розвитку їхньої творчої індивідуальності на основі обґрунтованих критеріїв і показників (багатство, цілісність, оригінальність, яскравість та стійкість вияву компонентів творчої індивідуальності, рівень самоусвідомлення майбутніми педагогами професійного навчання своєї творчої індивідуальності).

Дослідження курикулуму професійної підготовки студентів професійно-педагогічних навчальних закладів зумовило висновок, що в її змісті мистецький компонент майже не представлений (за винятком ряду профілів). Там же, де він входить до змісту спецдисциплін, мистецтво має переважно професіоналізуюче значення й не підпорядковується меті розвитку творчої індивідуальності студентів. Суспільно-гуманітарні дисципліни, містячи мистецький компонент, не в змозі реалізувати творчорозвивальної функції, оскільки мають в основному репродуктивний характер. Психолого-педагогічні дисципліни, хоча й спроможні здійснювати ефективний вплив на розвиток творчої індивідуальності майбутнього педагога професійної школи, найчастіше реалізують його поза мистецьким контекстом. Єдину повноцінну можливість для розвитку цієї системної інтегративної сутнісної якості в студентів спеціальності „Професійне навчання” мають курси „Основи педагогічної майстерності” та „Основи педагогічної творчості”. Але невеликий обсяг годин, відведених на їх вивчення, не сприяє тривалій педагогічній післядії та ефективності їх творчорозвивального впливу на майбутніх педагогів професійного навчання.

Педагогічна діагностика типології й рівнів розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів здійснювалась нами з позицій типологічного, ідіографічного та ідіоматичного підходів, які дозволяли, з одного боку, створити об'єктивну *характеристику* індивідуально-психологічних особливостей та властивостей особистості майбутнього педагога професійного навчання як *особливу форму його „вимірної індивідуальності”* (Л. Бурлачук), з іншого – надати означеним характеристикам цілісного й адекватного втілення в описі конкретної творчої індивідуальності майбутнього педагога професійної школи, який не зводиться до суми якостей і властивостей його творчої індивідуальності (С. Гільманов), а представляє її індивідуальний психологічний портрет.

З метою діагностування в студентів та педагогів професійної школи рівнів розвитку цієї сутнісної системної інтегративної якості ми дібрали блок психологічних та педагогічних методик і згрупували їх, відповідно до діагностованого рівня концептуальної моделі творчої індивідуальності педагога професійної школи.

Результати діагностування були представлені в індивідуальних базисних психографічних мережах творчої індивідуальності конкретного студента та відповідних їм графічних профілях цієї індивідуальності. Узагальнення результатів діагностики, отриманих стосовно кожного студента, дозволило розподілити їх за рівнями розвитку цієї сутнісної системної інтегративної якості, відповідними до рівнів сформованості в них педагогічної майстерності (потенційний, низький, середній, компетентнісний, досконалий, артистичний).

Узагальнення результатів констатувального експерименту засвідчило переважання у групі студентів професійно-педагогічних навчальних закладів низького (197 чол. – 43,5%) і середнього (168 чол. – 37,1%) рівнів розвитку творчої індивідуальності. Найменш чисельними за кількістю студентів виявились артистичний (2 чол. – 0,4%), досконалий (2 чол. – 0,4%) та компетентнісний (9 чол. – 1,9%) рівні розвитку в них цієї сутнісної системної інтегративної якості. Досить значною є кількість майбутніх педагогів професійної школи з потенційним рівнем розвитку творчої індивідуальності (75 чол. – 16,7%).

Причини цього полягають, на нашу думку, в тому, що процес професійно-педагогічної підготовки студентів у професійно-

педагогічних та вищих навчальних закладах зорієнтовується переважно на надання їм фахових і психолого-педагогічних ЗУНів і спрямовується на забезпечення потреб ринкової економіки, а не на їх творчий розвиток, виявлення й плекання їхньої творчої індивідуальності.

З метою пошуку ефективних шляхів формування в майбутніх педагогів професійного навчання цієї сутнісної системної інтегративної якості нами було розроблено та експериментально перевірено в ході формувальної дослідно-експериментальної роботи організаційно-методичну систему розвитку творчої індивідуальності студентів спеціальності „Професійне навчання” засобами мистецтва, яка становить собою упорядковану динамічну цілісність, що охоплює структурні й функціональні елементи, які знаходяться між собою у ієрархічних зв'язках та взаємозалежності й підпорядковуються меті розвитку цієї сутнісної системної інтегративної якості в студентів професійно-педагогічних і вищих закладів освіти на основі впровадження мистецтва до змісту й організаційних форм навчально-виховного процесу.

Розгляд процесу розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання засобами мистецтва як системи педагогічної діяльності дозволив виокремити у ній такі, взаємопов'язані між собою, структурні й функціональні компоненти: 1) мета й принципи функціонування, що детермінуються соціальним замовленням, державними вимогами та нормативними документами (відповідають *ціле-мотиваційному функціональному компоненту*); 2) засоби реалізації мети (*операціональний функціональний компонент*); 3) зміст педагогічного процесу (*проектувально-конструктивний функціональний компонент*); 4) організаційні форми та методи його здійснення (*організаційний функціональний компонент*); 5) суб'єкти педагогічного процесу (*комунікативно-спонукальний функціональний компонент*); 6) педагогічні умови, що забезпечують нормальне функціонування системи: об'єктивні й суб'єктивні (*коригувально-регулятивний функціональний компонент*); 7) педагогічний результат, тобто рівень розвитку та якісна характеристика творчої індивідуальності студентів, що досягається внаслідок реалізації розробленої системи (*контрольно-оцінний функціональний компонент*).

Експериментальна перевірка запропонованої моделі відбувалась у ході формувального експерименту, що охоплював чотири етапи, які

визначались з урахуванням завдань розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання засобами мистецтва і спрямовувались на формування й гармонізацію складових їхньої творчої індивідуальності.

*I етап – мотиваційно-ціннісний*, спрямовувався на сприяння студентам у „відкритті” власної творчої індивідуальності, усвідомленні її суспільної та особистісної цінності й вироблення мотивації на її розвиток. Цей етап охоплював I курс навчання у професійно-педагогічному чи вищому закладі освіти і підпорядковувався меті реалізації творчо-розвивальних можливостей дисциплін суспільно-гуманітарного, загальнонаукового та спеціального циклів у формуванні в студентів якостей і властивостей їхньої творчої індивідуальності.

*II етап – орієнтаційно-аналітичний*, був зорієнтований на пізнання студентами власної творчої індивідуальності, виявлення її сильних і слабких сторін та пошук найбільш близьких для них засобів і шляхів сходження до неї; розкриття можливостей педагогіки мистецтва у розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійної школи. Цей етап охоплював II курс навчання студентів у професійно-педагогічному чи вищому закладі освіти і спрямовувався на: 1) формування в них умінь самоаналізу й самооцінки власної особистості та професійно-педагогічної діяльності на основі виявлення її відповідності вимогам творчості та естетичності; 2) реалізацію творчо-розвивального потенціалу психолого-педагогічних дисциплін, збагачених мистецьким компонентом, у розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи.

*III етап – професіоналізуючий*, підпорядковувався завданням становлення творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання за педагогічної підтримки викладачів професійно-педагогічного чи вищого закладу освіти. Цей етап охоплював III-IV курси професійної підготовки студентів і спрямовувався на поглиблене вивчення ними теоретичних і практичних аспектів проблеми розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійної школи засобами мистецтва як складових загальної теорії педагогічної майстерності. Реалізувались ці завдання в ході опанування студентами елективного спецкурсу „Педагогіка мистецтва” та варіативного спецпрактикуму „Творчі мистецько-педагогічні майстерні”, а також шляхом складання і

виконання індивідуальних програм розвитку творчої індивідуальності й ведення щоденників творчого професійного зростання.

*IV етап – творчо-реалізуючий*, спрямовувався на забезпечення умов для самореалізації студентами власної творчої індивідуальності у притаманному їм стилі й творчій манері, формування в них потреби у неперервному творчому професійному й художньому саморозвитку впродовж життя та умінь, необхідних для цього. Цей етап охоплював V курс професійної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ (I курс магістратури) і спрямовувався на заохочення їх до вільного вияву якостей і властивостей своєї творчої індивідуальності у ході педпрактики, науково-дослідної роботи та культурно-мистецької діяльності.

Узагальнення *результатів* формувальної дослідно-експериментальної роботи засвідчило значні відмінності у кількісних та якісних показниках рівнів розвитку творчої індивідуальності в студентів контрольної та експериментальної груп.

Порівняння динаміки змін означених показників дозволило констатувати значне її зростання в експериментальній групі й маловідчутні зміни у контрольній, що зумовило висновок щодо педагогічної доцільності розробленої нами організаційно-методичної системи розвитку цієї сутнісної системної інтегративної якості в майбутніх педагогів професійного навчання засобами мистецтва та ефективності проведеної дослідно-експериментальної роботи.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів проведеного дослідження дає можливість зробити такі висновки:

В умовах сучасного світу, що стрімко змінюється, набуває все більшої актуальності проблема розвитку творчої індивідуальності професіонала. Особлива роль у цьому процесі належить педагогові професійної школи, який, впливаючи на особистість вихованців своєю неповторною особистістю, формує їх як покоління сучасних професіоналів: творчих, адаптивних, кваліфікованих, з притаманним їм інноваційним стилем мислення та власним професійним почерком. Водночас, як засвідчує практика, творча індивідуальність майбутнього фахівця нерідко „зростає за рахунок гуманної” (К.Г. Юнг). Тому важливим завданням сучасної професійно-педагогічної освіти є підготовка нової генерації педагогів професійної школи з гармонійною творчою індивідуальністю, в структурі якої врівноважено інтелектуальний (науково-технічний) та емоційно-почуттєвий (гуманістичний) компоненти.

Теоретичний аналіз проблеми дослідження дав змогу визначити творчу індивідуальність педагога професійної школи як сутнісну системну інтегративну якість його особистості, що поєднує в собі взаємопов'язані творчі, професійні й особистісні риси та властивості й визначає його самобутність, автономність, суб'єктність та відносну стійкість як „унікального особливого” за будь-яких зовнішніх змін і перетворень. Творча індивідуальність педагога професійної школи вивляється в його індивідуальному стилі професійно-педагогічної діяльності, здійснюваної на засадах самоактуалізації, нестримного прагнення до творчого зростання й новизни, у неповторному педагогічному почерку та сукупності обраних ним педагогічних засобів, які утворюють його творчу лабораторію й зумовлюють формування його власної педагогічної школи.

У контексті цього дослідження творча індивідуальність розглядається як критерій педагогічної майстерності педагога ПТНЗ, згідно з яким нами виокремлено шість основних рівнів розвитку останньої. Рівні творчої індивідуальності й педагогічної майстерності є співвіднесеними між собою (потенційний рівень творчої індивідуальності – з потенційним рівнем педагогічної майстерності, низький – з елементарним, середній – з базовим, компетентнісний – з

компетентнісним, досконалий – з творчим, артистичний – з мистецьким).

Ми переконані, що досягти рівня педагогічного мистецтва та артистичного рівня розвитку творчої індивідуальності може кожен студент професійно-педагогічного навчального закладу, який знайшов покликання у своїй професії, має гуманістичну спрямованість і постійно працює над своїм творчим розвитком.

Будучи системною інтегральною єдністю унікально сполучених між собою індивідних і особистісних, професійних і творчих якостей, творча індивідуальність педагога професійного навчання є складним, багатоструктурним утворенням, ієрархізованим за рівнями, що описують її основні компоненти, починаючи від індивідуальних конституційних якостей – і завершуючи цілісними інтегральними характеристиками.

Концептуальну модель творчої індивідуальності доцільно представити у вигляді піраміди, в основу якої покладено (як базовий) конституційний рівень, що характеризує тілесні прояви творчої індивідуальності. Кожен наступний рівень поступово ускладнюється, відображаючи сутність педагога як індивіда, особистості, суб'єкта і підводячи до вершини піраміди, представленої інтегральним рівнем творчої індивідуальності, який на якісно вищій основі поєднує в собі усі попередні рівні й реалізує їх в таких складних інтегральних якостях творчої індивідуальності як творчий потенціал особистості педагога професійної школи та індивідуальний стиль його професійно-педагогічної діяльності.

Проаналізувавши існуючі підходи до визначення сутності й механізмів розвитку творчої індивідуальності, ми дійшли висновку, що стосовно майбутнього педагога професійного навчання цей процес слід розуміти як „сходження” його до власної творчої індивідуальності, розгортання його індивідуальних сутнісних сил та особистісних потенціалів у ході активного самозвернення.

Розвиток творчої індивідуальності майбутнього педагога ПТНЗ ми визначаємо як процес поглиблення унікальності його особистості на основі позитивних кількісних і якісних змін у рівнях сформованості компонентів його творчої індивідуальності; перетворення його на самобутню, неповторну, самоефективну особистість, здатну повністю самореалізувати себе у професійно-педагогічній діяльності. Це – цілеспрямований, спеціально організований процес становлення суб'єктності студентів



професійно-педагогічних навчальних закладів, метою якого є досягнення кульмінації їхньої життєтворчості та професіоналізму, спрямування їх до піку найвищих досягнень у житті й творчій професійній діяльності, що характеризується реальним і відчутним внеском особистості викладача ПТНЗ до обраної ним сфери професійно-педагогічної діяльності й найвищою її результативністю.

Цей процес є складним, тривалим і тому поділяється на ряд етапів. Для кожного конкретного педагога їх кількість та терміни проходження можуть бути різними, й на кожному етапі його індивідуальність можна уявити за допомогою сукупності ознак та ступеня їх вираженості, цілісності й гармонійності, що зумовлюють відповідний рівень її розвитку.

Результатом розвитку творчої індивідуальності педагога професійного навчання має стати усвідомлення ним унікальності себе й свого життя і формування на цій основі здатності реалізувати своє власне майбутнє, щоб якомога повніше розкрити свої можливості, самоактуалізувати свою творчу індивідуальність та сприяти розвитку творчої індивідуальності своїх учнів.

Вивчення філософських і наукових джерел, найважливіших законодавчих та нормативно-правових документів у галузі освіти, а також аналіз сучасних методологічних підходів щодо розгляду освітніх явищ і процесів дало можливість нам обґрунтувати концептуальні засади дослідження проблеми впровадження мистецтва до системи розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання.

Аналіз сучасних світових тенденцій та стратегій розвитку освіти зумовив висновок щодо невідворотності зміни сцієнтистської парадигми освіти з панівним знаннєвим підходом на гуманістичну, зокрема *науково-мистецьку*, яка все більше утверджує свої позиції в педагогіці як методологічний орієнтир, а в нашому дослідженні виступає моделлю постановки й розв'язання проблеми проектування аксіологічно й творчо зорієнтованого змісту та розробки розвивальної креативної технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ на засадах інтеграції мистецтва з науковими теоріями навчальних дисциплін та інтерактивними художньо-творчими формами і методами навчання студентів професійно-педагогічних закладів освіти, що сприяють становленню їхньої творчої індивідуальності в річищі гуманістичної, культуровідповідної науково-педагогічної традиції.

Підвищення уваги до культуротворчого й креативного потенціалу освіти спричинює зміну соціокультурного статусу мистецтва як процесу та результату творчості, найбільш позначеної впливом індивідуальності й здатної найсильніше впливати на розвиток останньої. Це зумовило набуття мистецтвом значення чинника та засобу забезпечення творчої й індивідуально-особистісної спрямованості освіти і перетворення його на важливий компонент її змісту, який, за словами В. Іванова, надає людині „унікальну можливість пережити чужий досвід, зберігаючи власну автономність, і зумовлює таку універсальну самовизначеність кожній особистості, якої та ніколи не досягла б, користуючись лише засобами та інструментами логічного пізнання”<sup>1</sup>.

У контексті нашого дослідження мистецтво розуміється як форма суспільної свідомості та сфера творчої людської діяльності, спрямована на осмислення світу й оцінку місця людини в ньому, отримання знання про буття і стосунки людей, що виражає ціннісне, естетичне ставлення до цих явищ і об’єктивується у художніх образах.

Оскільки парадигмальна освітня ідея, за твердженням учених, функціонує як квінтесенція того чи іншого наукового підходу<sup>2</sup>, то виникає необхідність у розгляді основних науково-педагогічних підходів до дослідження проблеми використання мистецтва в системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання. Останні дають можливість не лише проаналізувати й описати цей процес, виявивши певне розуміння сутності досліджуваних освітніх явищ, але й передбачити можливі варіанти його розвитку, ідентифікувати феномени професійно-педагогічної освіти, використовуючи інформаційні модулі, що становлять її змістове ядро й визначають наукові та світоглядні орієнтири її реалізації.

У дослідженні ми намагалися проаналізувати проблему використання мистецтва у системі розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів у контексті *екзистенційного, креативного, культурологічного, інтегративного і системного підходів*, які дають можливість розробити таку

<sup>1</sup> Іванов В.П. Человеческая деятельность, познание, искусство / В.П. Иванов. – К.: Наук. думка, 1977. – С. 202.

<sup>2</sup> Соколова І. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: монографія / І.В. Соколова / за ред. С.О. Сисоевої // МОН України. АПН України. ІПООД. – Маріуполь. – Д.: АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с. С.20.

організаційно-методичну систему розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога ПТНЗ засобами мистецтва, яка відповідатиме вимогам становлення його як самоактуалізованої особистості (А. Маслоу), сина свого народу, людини культури з притаманною їй творчою індивідуальністю, формування якої відбувається шляхом інтеграції мистецтва та мистецьких знань до системи його професійно-педагогічної підготовки, що надасть їй творчорозвивального характеру, свободи та самодетермінації.

Здійснений аналіз стану розробленості проблеми, визначення методологічних основ її вивчення та уточнення поняттєвого апарату дослідження дали нам змогу сформулювати його *концепцію*, яка становить собою наукову характеристику єдності конкретних педагогічних ідей, що забезпечують спрямованість процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійної школи на розвиток їхньої творчої індивідуальності засобами мистецтва.

В основу концепції покладено *базову ідею*, згідно з якою розвиток творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання як системної якості, що інтегрує в собі усі рівні функціонування його як людини та як професіонала (конституційний, індивідний, особистісний, суб'єктний, інтегральний), відбуватиметься більш ефективно за умови базування його на засадах не сцієнтистської, а науково-мистецької парадигми освіти, що передбачає інтеграцію мистецтва до змісту всіх складових професійної підготовки студентів професійно-педагогічних навчальних закладів як системи розвитку їхньої творчої індивідуальності, у межах узагальненої динамічної предметно-інтегративної моделі цієї підготовки.

Концепція впровадження мистецтва до системи розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання дала можливість нам, рухаючись „від концептів до конструктів”, визначити логіку проведення дослідження й реалізувати обґрунтовані теоретичні положення в ході дослідно-еспериментальної роботи.

Основними її етапами стали теоретичний аналіз проблеми розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи засобами мистецтва, констатувальне дослідження типології й рівнів сформованості в них цієї сутнісної системної інтегративної якості та формувальна дослідно-еспериментальна робота з розвитку

творчої індивідуальності студентів спеціальності „Професійне навчання” вищих і професійно-педагогічних закладів освіти засобами мистецтва.

З цією метою нами розроблено та експериментально перевірено організаційно-методичну систему розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання засобами мистецтва, яка становить собою динамічну цілісність, що складається зі структурних та функціональних елементів, які перебувають між собою у ієрархічних зв'язках та взаємозалежності й підпорядковуються меті розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних закладів освіти на основі впровадження мистецтва до змісту та організаційних форм навчально-виховного процесу.

Системотвірним елементом цієї системи було визначено взаємодію її базових компонентів „мета – засіб”, як таких, що зумовлюють зміст, структуру та функції системи взагалі, визначають особливості її взаємодії з освітніми системами більш високого порядку та детермінують розробку відповідної технології й педагогічні умови її впровадження.

Результати експериментальної перевірки організаційно-методичної системи розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання засобами мистецтва засвідчили її ефективність і підтвердили доцільність обраних нами методологічних підходів до організації й проведення дослідно-експериментальної роботи.

Наша монографія не претендує на вичерпний виклад результатів досліджуваної проблеми й усього змісту виконаної науково-дослідної роботи. Більш ґрунтовно основні етапи її здійснення будуть висвітлені у наукових публікаціях з проблеми використання мистецтва у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Абрамян В.Ц.* Театральна педагогіка: [навч. посібник]. / В.Ц. Абрамян. – К.: Лібра, 1996. – 224 с.
2. *Абульханова-Славская К.А.* Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
3. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991.
4. *Абушенко В.Л.* Структурно-функциональный анализ // Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 1028–1031.
5. *Абушенко В.Л.* Ценности // Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 1200.
6. *Аве-Лаллемант У.* Графический тест «Звёзды и волны» / Урсула Аве-Лаллемант. – СПб.: Речь; Семантика-С, 2002. – 240 с.
7. *Аграшенков А.В.* Психология на каждый день / А.В. Аграшенков. – М., 1997.
8. *Азаров Ю.П.* Тайны педагогического мастерства: учеб. пособие. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во «МОДЭК», 2004. – 432 с.
9. *Азаров Ю.П.* Теоретические проблемы мастерства воспитателя современной общеобразовательной школы: автореф. дис. ... докт. пед. наук / Азаров Ю.П. – М., 1973.
10. *Айсмонтас Б.Б.* Теория обучения / Б.Б. Айсмонтас. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 176 с.
11. *Алексеев Э.Е., Андрукович П.Ф., Головинский Г.Л.* Молодёжь и музыка сегодня / Э.Е. Алексеев, П.Ф. Андрукович, Г.Л. Головинский // Социальные функции искусства и его видов. – М., 1980.
12. *Алдер Г.* CQ, или мускулы творческого интеллекта / Гарри Алдер. – пер. с англ. С. Потапенко. – М.: Фаир-Пресс, 2004. – 496 с.
13. *Алексюк А.М. та ін.* Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання: навч. посіб. – К.: ІСДО, 1993. – 336 с.

14. *Аминов Н.А.* Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей /Н.А. Аминов // Вопросы психологии. – 1988. – № 5. – С. 71-77.
15. *Аналіз куррікулума підготовки педагога професійної школи в Україні* /Щербак О.І., Болюбаш Я.Я., Шевчук Л.І. та ін.; За ред. О.І. Щербак. – К.: Наук. світ, 2003. – 35 с.
16. *Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды / Б.Г. Ананьев. – М.: Ин-т практической психологии, 1996.
17. *Ананьев Б.Г.* Комплексное изучение человека и психодиагностика // Вопросы психологии. – 1968. – № 6. – С. 21-33.
18. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. – М., 1977.
19. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1969. – 339 с.
20. *Анастаси А., Урбина С.* Психологическое тестирование /Анна Анастаси, Сьюзан Урбина. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 688 с.
21. *Андерсен-Уоррен М., Грейнджер Р.* Драма-терапия / М. Андерсен-Уоррен, Р. Грейнджер. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
22. *Антонець Л.І., Жигайло Т.Л., Євдокимова Г.О.* Професіограма інженерно-педагогічного працівника „Викладач-майстер” / Л.І. Антонець, Т.Л. Жигайло, Г.О. Євдокимова. – К., 1996.
23. *Антонович Є.А., Захарчук-Чугай Р.В., Станкевич М.Є.* Декоративно-прикладне мистецтво: [навч. посіб.] / Є.А. Антонович, Р.В. Захарчук-Чугай, М.Є. Станкович. – Львів: Світ, 1993. – 272 с.
24. *Апраксина О.А.* Методика музикального виховання в школі /О.А. Апраксина. – М., 1983. – 199 с.
25. *Ареф'єва А.А.* Мистецтво навколо нас. Світ самодіяльної творчості // Від ремесла до творчості /А.А. Ареф'єва; Упор. Ю.Г. Легенький. – К.: Час, 1990. – С.7.
26. *Асафьев Б.* Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. Асафьев. – Л., 1973. – С. 56.
27. *Асмолов А.Г.* Деятельность и установка. – М.: МГУ, 1979.

28. *Асмолов А.Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров /А.Г. Асмолов. – М.; Воронеж.: Ин-т практической психологии, 1996.
29. *Ауэр Л.* Моя школа игры на скрипке / Л. Ауэр. – М., 1929. – 153 с.
30. *Афанасьев О.В.* Творчество как саморазвитие личности / О.В. Афанасьев. – СПб.: Питер, 2000. – 178 с.
31. *Архитектура и антропософия* / Сост. и отв. ред. А. Соколина. – М.: Изд-во КМК, 2001. – 268 с.
32. *Арчажникова Л.Г.* Профессия – учитель музыки // Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.
33. *Бабанский Ю.К.* Оптимизация учебно-воспитательного процесса. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
34. *Багацький В.В., Кормич Л.І.* Культурологія: історія і теорія світової культури ХХ століття. – К.: Кондор, 2004. – 304 с.
35. *Базулева Т.Л.* Истина красоты и красота истины (вариации на тему философско-эстетических рассуждений Аристотеля и Шеллинга) // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2002. – Сер. 6. – Вып. 1 (№ 6). – С. 39-56.
36. *Балл Г.О.* Принцип гуманізації в загальноосвітній та професійній підготовці учнівської молоді / Г.О. Балл // Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки молоді: наук.-метод. посіб. / за заг. ред. В.В. Рибалки. – К.; Тернопіль: Підручники і посібники, 2002. – 388 с. С. 30-52.
37. *Балл Г.* Гуманізація освіти у контексті сучасності: психолого-педагогічні орієнтири / Г. Балл // Освіта і управління. – 1999. – № 3.
38. *Барбина Е.С.* Педагогическое мастерство – искусство и наука быть человеком: учеб.-метод. пособие / Е.С. Барбина. – К., 1995. – 73 с.
39. *Барбина Е.С.* Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования: [монография] / Е.С. Барбина. – К.: Вища шк., 1997. – 153 с.
40. *Баренбойм Л.* Антон Григорьевич Рубинштейн / Л. Баренбойм. – Л., 1957. – 358 с.
41. *Барт Р.* Избранные работы / Р. Барт. – М., 1994. – 615 с.

42. *Басин Е.Я.* К вопросу о взаимоотношениях искусствознания и психологии художественного творчества / Е.Я. Басин // *Методология современного искусствознания.* – М., 1983.
43. *Бахтин М.М.* К философии поступка // *Философия и социология науки и техники: Ежегодник 1984-1985.* – Наука, 1986. – С. 89-162.
44. *Бахтин М.М.* Театр и его роль в воспитании // *В помощь семье и школе.* – М.: Польза, 1911. – 115 с.
45. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества /примеч. С.С. Аверинцева, С.Г. Бочарова. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.
46. *Безрукова В.С.* Педагогика профессионально-технического образования. Теоретические основы. Текст лекций /В.С. Безрукова. – Свердловск: СИПИ, 1989. – 88 с.
47. *Бердяев Н.А.* Самосознание. – Л.: Лениздат, 1992. – 398 с.
48. *Березовский Б.* О новой форме музыкально-эстетического воспитания школьников / Б. Березовский // *Взаимосвязь теории и практики эстетического воспитания школьников.* – М., 1977.
49. *Бех І.Д.* Виховання особистості: У 2-х кн. – Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: навч.-метод. посіб. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
50. *Библер В.С.* Мышление как творчество (введение в логику мысленного диалога) /В.С. Библер. – М., 1975.
51. *Библер В.С.* На гранях логики культуры. Книга избранных очерков. – М., 1997. – С. 440.
52. *Блауберг И.В.* Системный подход // *Краткий словарь по философии / под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина.* – 4- изд. – М.: Политиздат, 1982. – 431 с. С. 306.
53. *Бодак К.-Д.* Органический дизайн // *Архитектура и антропософия / Сост. и отв. ред. А. Соколина.* – М.: Изд-во КМК, 2001. – 268 с. С. 226.
54. *Бондаревская Е.В.* Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // *Педагогика.* – 1995. – №4. – С. 29-36.
55. *Борев Ю.Б.* Эстетика. – 4-е изд., доп. – М.: Политиздат, 1988. – 495 с.



56. *Борев Ю.* Эстетика. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с.
57. *Бондаренко Е.А.* Состояние медиаобразования в мире / Е.А.Бондаренко, А.А. Журин // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 88-98.
58. *Братута Э.Г.* Поэзия термодинамики: Научно-поп. изд-е /Э.Г. Братута. – Х.: ХДПУ, 2000. – 244 с.
59. *Брушлинский А.В.* О взаимосвязи природного и социального в психическом развитии человека /А.В. Брушлинский // Проблемы генетической психофизиологии. – М.: Наука, 1978. – С. 11-21.
60. *Брюн Д., Литхарт А.* Живопись в образовании. Опыт вальдорфской школы / Дик Брюн, Аттиа Литхарт; пер. с англ. Е. Мезенцевой, Г. Волковой. – К.: НАИРИ, 2006. – 200 с.
61. *Букреев И.С.* Психологические предпосылки формирования творческой индивидуальности студента-дирижёра: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1983. – 20 с.
62. *Булавка Л.А.* Бахтин: диалектика диалога versus метафизика постмодернизма / Л.А. Булавка, А.В. Бузгалин // Вопросы философии. – 2000. – №1. – С. 119-131. С. 131.
63. *Булатова О.С.* Педагогический артистизм: учеб. пособие / О.С. Булатова. – М.: Изд. центр „Академия”, 2001. – 240 с.
64. *Бурлачук Л.Ф.* Психодиагностика: учебник / Л.Ф. Бурлачук. – СПб.: Питер, 2006. – 351 с.
65. *Ваганова Ж.В.* Артистизм педагога как компонент его творческой индивидуальности: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2000.
66. *Васильев Н.Н.* Тренинг преодоления конфликтов / Н.Н. Васильев. – СПб.: Речь, 2002. – 174 с.
67. *Ващенко Г.* Виховання волі і характеру // Твори: В 4-х т. – К.: Школяр – „Фада” ЛТД, 1999. – Т. 3. Праці з педагогіки та психології. – 385 с.
68. *Ващенко Г.* Виховна роля мистецтва // Твори: В 4-х т.. – К.: Школяр – „Фада” ЛТД, 2000. – Т. 4. Праці з педагогіки та психології. – 416 с.
69. *Ващенко Г.* Виховний ідеал: Підручник для виховників, учителів і українських родин. – Брюссель: Вид-во

- Центральної Управи Спільки Української Молоді, 1976. – 191 с.
70. *Введение в психологию* / Под ред А.В. Петровского. – М.: Академия, 1995. – 496 с.
  71. *Вдович С.* Сучасні зарубіжні концепції естетичного виховання особистості // Професійно спрямоване навчання і виховання особистості: зб. наук. праць / за ред. Г.П. Васяновича. – Львів: ЛДУ БДЖ, 2006. – 288 с. С. 172.
  72. *Вейс П.* Абсолютная и относительная сольмизация // Вопросы методики воспитания слуха. – Л., 1967. – С. 93.
  73. *Венгер А.Л.* Психологические рисуночные тесты /А.Л. Венгер. – М.: Владос-Пресс, 2005. – 159 с.
  74. *Верховинець В.М.* Весняночка: ігри з піснями для дітей дошк. і мол. шк. віку. – 5-те вид. – К.: Музична Україна, 1989. – 343 с.
  75. *Верховинець В.М.* Теорія українського народного танцю. – 5-те вид. – К.: Музична Україна, 1990. – 152 с.
  76. *Витгенштейн Л.* Философские работы / сост. М.С. Козлова. – М.: Гнозис, 1994.
  77. *Вишнякова Н.Ф.* Креативная психопедагогика. Психология творческого обучения /Н.Ф. Вишнякова. – Мн., 1995.
  78. *Вітвицька С.С.* Основи педагогіки вищої школи: метод. посіб. / С.С. Вітвицька. – К.: Центр навчальної л-ри, 2003. – 316 с.
  79. *Володько В.* Педагогічна система навчання: теорія, практика, перспективи: навч. посіб. / Володимир Володько. – К.: Пед. преса, 2000. – 148 с.
  80. *Воспитание индивидуальности: учеб.-метод. пособие* /под ред. Е.Н. Степанова. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 224 с.
  81. *Всемирная энциклопедия: Философия* /Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с.
  82. *Выготский Л.С.* Аномалии культурного развития ребёнка // Собр. соч.: В 6 т. – М., 1983. – Т.5. Основы дефектологии. – С.326.
  83. *Выготский Л.С.* Лекции по педологии. – Ижевск, 2001.
  84. *Выготский Л.С.* Психология искусства. – М.: Искусство, 1986. – 573 с.

85. *Выготский Л.С.* Психология развития как феномен культуры / Л.С. Выготский // Избр. психол. труды. – М.; Воронеж: Ин-т практической психологии, 1996.
86. *Выготский Л.С.* Собр. Соч.: В 6 т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 5. – С. 257-321.
87. *Вышивка и кружево* / Народные художественные промыслы / Попова О.С., Королёва Н.С., Чирков Д.А. и др.; под ред. О.С. Поповой. – М.: Лёгкая и пищевая пром-ть, 1984. – С.45.
88. *Гадамер Г.-Г.* Истина і метод / Г.-Г. Гадамер / Пер. з нім. – Т.1. – К.: Юніверс, 2000. – 464 с.
89. *Газман О.С.* Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. – М., 1986.
90. *Газман О.С.* Гуманизация воспитания в современных условиях. – М., 1996.
91. *Галаган В.Я., Орлов В.Ф., Ягупов В.В.* Основи психології і педагогіки: навч. посіб. / В.Я. Галаган, В.Ф. Орлов, В.В. Ягупов; за заг. ред. В.В. Ягупова. – К.: КУЕТТ, 2005. – 232 с.
92. *Галаган В.Я., Орлов В.Ф., Отич О.М.* Психологія управління: навч. посіб. / В.Я. Галаган, В.Ф. Орлов, О.М. Отич. – К.: КУЕТТ, 2006. – 237 с.
93. *Галаган В.Я., Орлов В.Ф., Отич О.М.* Психологія управління: навч.-метод. посіб. / В.Я. Галаган, В.Ф. Орлов, О.М. Отич. – К.: КУЕТТ, 2005. – 112 с.
94. *Галаган В.Я., Отич О.М.* Психологія і педагогіка: навч.-метод. посіб. / В.Я. Галаган, О.М. Отич. – К.: КУЕТТ, 2007. – 114 с.
95. *Галузинський В.М., Эвтух М.Б.* Основи педагогіки і психології вищої школи в Україні. – К., 1995. – 168 с.
96. *Ганзен В.А.* Системные описания в психологии. – Л.: Изд-во Ленингр. Ун-та, 1984. – 176 с.
97. *Ганзен В.А., Головей Л.А.* Опыт системного описания индивидуальности // Вестник Ленингр. ун-та. – 1979. – № 5. – С. 67-75.
98. *Гачев Г.Д.* Гуманитарный комментарий к физике и химии. Диалог между науками о природе и человеке. – М.: Логоса, 2003. – 512 с.

99. Гегель Г. Сочинения. – Т. XIV. Лекции по эстетике. – М.: АН СССР. – 1958. – 440 с.
100. Гей Н.К. Об изучении взаимосвязей метода и стилей // Художественный метод и творческая индивидуальность писателя. – М.: Наука, 1964.
101. Гейзінга Й. Homo Ludens / Йоган Гейзінга / пер. з англ. О. Мокровольського. – К.: Основи, 1994. – 250 с.
102. Гершунский Б.С. О взаимоотношении категорий „целостность”, „системность” и „комплексность” /Б.С. Гершунский // Проблемы повышения эффективности педагогического процесса на основе идей оптимизации: сб. науч. тр. – М.: Изд-во АПН СССР, 1985. – С. 14-24.
103. Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию / С.И. Гессен; отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
104. Гильманов С.А. Диагностика качеств творческой индивидуальности педагога: учеб. пособие / С.А. Гильманов. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1998. – 88 с.
105. Гильманов С. Творческая индивидуальность педагога / Сергей Гильманов // Народное образование. – 1999. – № 1-2. – С. 197-205. С. 197.
106. Гильманов С. Творческая индивидуальность учителя: учеб. пособие / С.А. Гильманов. – Тюмень. – 1995. – 167 с.
107. Гиппиус С.В. Гимнастика чувств / Сергей Васильевич Гиппиус. – Л.-М.: Искусство, 1967. – 296 с.
108. Голосовкер Я.Э. Логика мифа. – М., 1987.
109. Голубева Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность /Э.А. Голубева. – Дубна: Феникс+, 2005. – 512 с.
110. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
111. Гончаров А.А. Режиссёрские тетради / А.А. Гончаров. – М., 1980. – С. 312.
112. Горбенко С.С. Історія гуманізації музичної освіти: навч. посіб /С.С. Горбенко. – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2007. – 348 с.
113. Горовая В.И., Антонова Н.А., Харченко Л.Н. Творческая индивидуальность учителя и её развитие в условиях повышения профессиональной квалификации: монография

- / В.И. Горовая, Н.А. Антонова, Л.Н. Харченко. – Ставрополь: Сервисшкола, 2005. – 144 с.
114. *Горчаков Н.М.* Актёр и режиссёр / Н. Горчаков. – М., 1954. – № 2. – С. 140.
  115. *Гребенюк Г.Є.* Основи композиції та рисунок: підручник. – К.: Техніка, 1997. – 221 с.
  116. *Гребенюк О.С.* Педагогика индивидуальности: учеб пособие / О.С. Гребенюк. – Калининград, 1995. – 561 с.
  117. *Гребенюк Т.Б.* Деятельность преподавателя ВУЗа по формированию индивидуальности студента – будущего педагога // ВУЗ – XXI и культура / Т.Б. Гребенюк; науч. ред. В.В. Скворцов. – Казань: Изд-во КГПУ, 2000. – 96 с.
  118. *Грёнлюнд Э., Оганесян Н.* Танцевальная терапия: Теория, методика, практика. – СПб.: Речь, 2004. – 288 с.
  119. *Гришин В.В., Лушин В.П.* Методики психодиагностики в учебно-воспитательном процессе / В.В. Гришин, В.П. Лушин. – М., 1990.
  120. *Гройсман А.Л.* Личность, творчество, регуляция состояний. – М.: ИЧП „Издательство Магистр”, 1998. – 436 с.
  121. *Громов В.Е.* Виды искусства и особенности их воздействия на человека / В.Е. Громов // Художественная культура и гармоническое развитие личности: [монография] / О.К. Васюков, Н.В. Гончаренко, В.Е. Громов и др.; отв. ред. Н.В. Гончаренко. – К.: Наукова думка, 1982. – 239 с. С. 120-152. С. 141-142.
  122. *Громов Е.С.* Художественное творчество: Опыт эстетической характеристики некоторых проблем /Евгений Сергеевич Громов. – М.: Политиздат, 1970. – 263 с.
  123. *Грот Н.Я.* Психология чувствований /Н.Я. Грот // Психология эмоций: тексты. – М.: Изд-во МГУ, 1984.
  124. *Губерський Л., Андрущенко В., Михальченко М.* Культура. Ідеологія. Особистість. – К.: Знання України, 2002. – 575 с.
  125. *Гузій Н.В.* Педагогічна творчість у структурі професіоналізму учителя – вихователя-викладача / Н.В. Гузій // Педагогічна творчість: методологія, теорія технології: монографія /В.П. Андрущенко, С.О. Сисоєва, Н.В. Гузій та ін.; за ред. С.О. Сисоєвої, Н.В. Гузій. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. – 183 с. С. 50-82.

126. *Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описаниях их авторов и исследователей)* / ред.-сост. Е.И. Соколова; под общ. ред. Н.Л. Селивановой. – М.: Пед. об-во России, 1998. – 336 с.
127. *Давыдов В.В.* Теория Л.С. Выготского и деятельностный подход в психологии / В.В. Давыдов, Л.А. Радзиховский // Вопросы психологии. – 1980. – № 6. – 1981. – № 1.
128. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения /В.В. Давыдов. – М., 1996.
129. *Давыдова Г.А.* Творчество и діалектика /Г.А. Давыдова. – М.: Наука, 1976. – 175 с.
130. *Даниленко О.И.* К.Г. Юнг о влиянии культуры на душевное здоровье человека // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2004. – Сер. 6. – Вып. 2. – С. 79-91.
131. *Дем'яненко Н.М.* Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.): монографія /Н.М. Дем'яненко. – К.: ІЗМН, 1998. – 328 с.
132. *Дем'яненко Н.Н.* Элементы театрального искусства в общепедагогической подготовке учителя (20-е годы) //Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя: материалы Всесоюзной научно-практ. конференции. – Полтава, 1991. – С. 41-43.
133. *Дем'янюк Н.Ю.* Етнографічно-дослідницька діяльність Василя Миколайовича Верховинця /Н.Ю. Дем'янюк. – Полтава, 1997. – 32 с.
134. *Деркач А.А., Зазыкин В.Г.* Акмеология: учеб. пособие / А.А. Деркач, В.П. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
135. *Деркач А.А., Исаев А.А.* Педагогическое мастерство тренера / предисл. Н.В. Кузьминой, А.Ц. Пуни, А.В. Тарасова. – М.: Физкультура и спорт, 1981. – 375 с.
136. *Джантіміров А.Ю.* Багаторівнева підготовка інженерно-педагогічних кадрів для професійно-технічних навчальних закладів: дис.... канд. пед. наук: 13.00.04 /А.Ю. Джантіміров. – К.: ІПОД АПН України, 2007. – 272 с.
137. *Джеймисон Ф.* Постмодернизм, или логика культуры позднего капитализма / Ф. Джеймисон // Философия эпохи постмодерна. – Минск, 1996. – С. 117-137.

138. *Джура О.* Вивчення та практичне застосування творчої спадщини Болеслава Яворського як нагальне завдання української музичної педагогіки // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. – Рівне, 2000. – Вип. 12.
139. *Джуринский А.Н.* Сравнительная педагогика /А.Н. Джуринский. – М.: Академия, 1998.
140. *Ділове спілкування: етика й культура:* Програма спецсемінару для студентів спеціальності 7.010103 „Українська мова і література та українознавство” / Укл. Л.В. Супрун. – Вінниця: Вид-во ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського, 2004. – 30 с.
141. *Дмітрієва І.* Сприйняття та розуміння творів образотворчого мистецтва учнями допоміжної школи // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. – К., 2001. – Вип.32. – Ч.ІІ. – 106 с.
142. *Добренко І.* Психодіагностичне забезпечення розвитку здатності до підприємництва у незайнятих випускників професійно-технічних навчальних закладів / Інна Добренко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: наук.-метод. журнал. – 2004. – Додаток до випуску 2. – 131 с. С. 70- 129.
143. *Доля В.Є., Маринюк В.І.* Теоретико-пізнавальний і психологічний аспекти формування наукового світогляду. – К.: Знання УРСР, 1980. – 48 с.
144. *Дорфман Л.Я.* Эмоциональные предпочтения как фактор приспособления индивидуальности студента к требованиям учебной деятельности / Л.Я. Дорфман // Интегральное исследование индивидуальности: Теоретические и педагогические аспекты / отв. ред. Б.А. Вяткин. – Пермь, 1988. – С. 70-79.
145. *Дорфман Л.Я.* Индивидуальный эмоциональный стиль /Л.Я. Дорфман // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 23-31.
146. *Дорфман Л.Я.* Эмоциональные стили (на материале художественно-творческой деятельности): автореф. дис. ... докт. психол. наук /Л.Я. Дорфман. – М., 1994.
147. *Достоевский Ф.М.* О русской литературе. – М., 1987.

148. *Дружинин В.Н.* Структура и логика психологического исследования / В.Н. Дружинин. – М., 1994. – 163 с.
149. *Дубина Л.Г.* Театральна педагогіка як складова успіху майбутніх учителів початкової школи // Проблеми сучасної педагогічної освіти: Зб. статей. – К.: Пед. преса, 2001. – Ч.2. – С. 65.
150. *Дункан А.* Танец будущего / Айседора Дункан. – М., 1992. – 200 с.
151. *Ермолаева-Томина Л.Б.* Психология художественного творчества: учеб. пособие. – 2-е изд. / Л.Б. Ермолаева-Томина. – М.: Академический Проект: Культура, 2005. – 304 с.
152. *Ермолаева-Томина Л.Б., Витт Н.В.* Проявление эмоциональных особенностей личности в речевой деятельности / Л.Б. Ермолаева-Томина, Н.В. Витт // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. – М., 1979.
153. *Ершова А.П.* Формы ориентации учителя на включение театральных методик в урок / А.П. Ершова // Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя: материалы Всесоюзной научно-практ. конференци. – Полтава, 1991. – С. 332-334.
154. *Ершова А.П., Букатов В.М.* Режиссура урока, общения и поведения учителя. Педагогика как практическая режиссура. – М.: Ин-т практ. Психол. – Воронеж: МОДЭК, 1995. – 268 с.
155. *Жураковский Г.Е.* Очерки по истории античной педагогики. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 510 с.
156. *Заболотская О.А.* Воля в становлении индивидуальности студента: [монография] / О.А. Заболотская. – Херсон: Айлант, 2005. – 240 с.
157. *Завальнюк А.* Микола Леонтович: Дослідження, документи, листи. – Вінниця: «Поділля-2000», 2002. – 256 с.
158. *Загальна психологія: Підручник* / за ред. С.Д. Максименка. – 2-ге вид., перероб. і доп.. – Вінниця: Нова книга, 2004. – 704 с.



159. *Загвязинский В.И.* К читателям // *Булатова О.С.* Педагогический артистизм: учеб. пособие / *О.С. Булатова.* – М.: Изд. центр „Академия”, 2001. – 240 с. С. 3-4.
160. *Загвязинский В.И.* Педагогическое творчество учителя: учеб. пособие / *В.И. Загвязинский.* – М., 1987.
161. *Закс Л.А.* Художественное сознание. – Свердловск: СГУ, 1990. – 212 с.
162. *Засєкіна Л.В., Засєкін С.В.* Вступ до психолінгвістики / *Л.В. Засєкіна, С.В. Засєкін.* – Острог: Вид-во нац. ун-ту „Острозька академія”, 2002. – 168 с.
163. *Згуровський М.* Шлях до інформаційного суспільства – від Женеви до Тунісу / *Михайло Згуровський* // *Дзеркало тижня.* – №34 (562), 3-9 вересня 2005. – С. 4-7.
164. *Земпер Г.* Практическая эстетика / *Г. Земпер.* – М., 1970.
165. *Зимняя И.А. и др.* Общая культура человека в системе требований государственного стандарта. – М., 1999. – С. 12.
166. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. – М., 1999.
167. *Зисль А.Я.* Искусство и эстетика. – М.: Искусство, 1974. – 447 с.
168. *Зязюн І.А.* Естетичні засади розвитку особистості / *І.А. Зязюн* // *Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало.* – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 14-36.
169. *Зязюн І.А.* Культурна парадигма в практиці гуманітаризації і гуманізації сучасної освіти / *І.А. Зязюн* // *Культура політики в Україні у контексті світових трансформаційних процесів: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 12-13 груд. 2000р.).* – К., 2001. – С. 40-43.
170. *Зязюн І.* Людські якості є основоположними / *І. Зязюн* // *Професійно-технічна освіта.* – 2004. – №1. – С. 15-16.
171. *Зязюн І.А.* Особистісно орієнтована освіта в комп'ютерному довкіллі / *І.А. Зязюн* // *Неперервна проф. освіта: теорія і практика.* – 2005. – Вип. 1. – С. 11-20.
172. *Зязюн І.А.* Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
173. *Зязюн И.А.* Развитие чувственной сферы учителя – важный элемент становления его мастерства / *И.А. Зязюн* //

- Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя: материалы Всесоюзной научно-практической конференции / гл. ред. И.Ф. Кривонос. – Полтава, 1991. – 384 с. С. 5-8.
174. *Зязюн І.А.* Роль підсвідомості у розвитку особистості // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник / За ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Вип. II. – Київ-Ченстохова. – 2000. – С. 183–215.
  175. *Зязюн І.А., Сагач Г.М.* Краса педагогічної дії: навч. посібник / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
  176. *Иванов В.П.* Человеческая деятельность – познание – искусство / В.П. Иванов. – К.: Наукова думка, 1977. – 252 с.
  177. *Иванова С.П.* Педагогическая деятельность как процесс гуманистически-ориентированного полисубъектного взаимодействия в современной социально-образованной среде: автореф. ... дис. канд. пед. наук. – СПб., 2000.
  178. *Ивашкин В.С.* Психологическое изучение школьников / В.С. Ивашкин. – Владимир, 1990. – С. 49-52.
  179. *Ильин Е.Н.* Рождение урока / Е.Н. Ильин. – М., 1986. – 176 с.
  180. *Ильин Е.П.* Дифференциальная психология физического воспитания и спорта / Е.П. Ильин. – М., 1979.
  181. *Ильин Е.П.* Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с.
  182. *Ильин Е.П.* Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 752 с.
  183. *Ильин Е.Н., Мертенс С.В.* Давайте соберёмся / Е.Н. Ильин, С.В. Мертенс. – М., 1996.
  184. *Ільїна Г.О.* Розвиток музичних уявлень дітей дошкільного віку. – К.: Рад. школа. – 1958. – 283 с.
  185. *Ингарден Р.* Музыкальное произведение и вопрос его идентичности / Роман Ингарден // Исследования по эстетике. – М., 1962.
  186. *Кабалевский Д.Б.* Сила искусства. – М.: Молодая гвардия, 1984. – 142 с.

187. *Каган М.С.* К истории взаимоотношений искусства и философии // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2001. – Сер. 6. – Вып. 1 (№ 6). – С. 3-8.
188. *Каган М.С.* Морфология искусства / М.С. Каган. – Л., 1972. – 184 с.
189. *Каган М.С.* О двух формах воплощения идей / М.С. Каган // История идей как методология гуманитарных исследований. – СПб. – 2001. – Ч.1. – С. 15-27.
190. *Каган М.С.* Философская теория ценностей / М.С. Каган. – СПб.: ТОО ТК „Петрополис”, 1997. – 205 с.
191. *Каган М.С.* Человеческая деятельность. Опыт системного анализа / М.С. Каган. – М., 1974.
192. *Каган М.С.* Эстетика как философская наука / М.С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1997. – 467 с.
193. *Калгрэн Ф.* Воспитание к свободе /Франс Калгрэн; пер. с нем. – 2-е изд. – М.: Московский Центр вальдорфской педагогики, 1995. – 272 с.
194. *Кан-Калик В.А.* Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987.
195. *Кан-Калик В.А., Никандров Н.Л.* Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
196. *Капранова В.А.* Сравнительная педагогика. Школа и образование за рубежом: учеб. пособие / В.А. Капранова. – Мн.: Новое знание, 2004. – 222 с.
197. *Каптерев П.Ф.* Педагогика – наука или искусство? /П.И. Каптерев // Избр. пед. соч. – М., 1982.
198. *Карлгрэн Ф.* Рудольф Штайнер и антропософия // Архитектура и антропософия / Сост. и отв. ред. А. Соколина. – М.: Изд-во КМК, 2001. – 268 с.
199. *Класифікатор професій.* – К.: Юрінком Інтер, 2006. – 544 с.
200. *Климов Е.А.* Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы /Е.А. Климов. – Казань: КГУ, 1969.
201. *Климов Е.А.* Основы психологии. Практикум: учеб. пособие / Е.А. Климов. – М.: ЮНИТИ, 1999. – 175 с.
202. *Ковтун В.* Виховні аспекти багатокультурності у парковому середовищі // Рідна школа. – 2002. – №6. – С. 32-34.

203. *Коджаспирова Г.М.* Педагогическая антропология /Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с.
204. *Козловська І.М.* Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи: [монографія] / І.М. Козловська / за ред. С.У. Гончаренка. – Львів: Світ, 1999. – 302 с.
205. *Коменский Я.А.* Великая дидактика //Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1988. – 416 с.
206. *Коменский Я.А., Локк Дж., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г.* Педагогическое наследие: сборник / сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1988. – 416 с.
207. *Комплект методик для профессионального самопознания будущего учителя* / сост. В.А. Семиченко. – К., 1990.
208. *Конева А.В.* Эстетический смысл индивидуальности (на материале художественной культуры): автореф. дис.: канд. филос. наук: 09.00.04. – СПб.: СПбГУ, 1996. – 22с.
209. *Конфліктологія: метод. рекомендації* / укл. О.М. Отич. – К.: КУЕТТ, 2005. – 38 с.
210. *Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні* // Професійно-технічна освіта. – 2004. – №3. – С. 4.
211. *Королёва З.А.* Ранние формы танца / З.А. Королёва. – Кишинёв: Штиинца, 1977. – С. 16.
212. *Корчак Я.* Избранное / Януш Корчак // пер. с польск. П.Я. Подольской. – К.: Радянська школа, 1983. – 528 с.
213. *Космина М.* Идея школы Амонашвили / /Школа сотрудничества. – М., 2000. – С. 62.
214. *Коссов Б.Б.* Личность: теория, диагностика и развитие: учеб.-метод. пособие / Б.Б. Коссов. – М.: Академический Проект, 2000. – 240 с.
215. *Костюк О.Г.* Сприймання музики і художня культура слухача: [монографія] – К.: Наукова думка. – 1965. – 190 с. С. 87-88.
216. *Кохан Т.Г.* Експресіонізм в українській хореографії: до постановки проблеми //Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури. – К., 1998. – С. 166.

217. *Краевский В.В.* Общие основы педагогики: учебник /В.В. Краевский. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 256 с.
218. *Красновский А.А.* К вопросу об объёме и содержании педагогического образования преподавателя школы ФЗУ и профессиональной школы в связи с опытом работы индустриально-педагогического института им. К. Либкнехта. – М., 1928. – Вып. 1. – С. 5-56.
219. *Краткий педагогический словарь пропагандиста* / сост.: М.Н. Колмакова и В.С. Суров; под общ. ред. М.И. Кондакова, А.С. Вишнякова. – М.: Политиздат, 1984. – 319 с.
220. *Краткий политический словарь.* – 3-е изд., доп и перераб. – М.: Политиздат, 1971. – 295 с.
221. *Краткий словарь по социологии* / под общ. Ред. Д.М. Гвишиани, Н.И. Лапина; сост. Э.М. Коржева, Н.Ф. Наумова. – М.: Политиздат, 1988. – 479 с.
222. *Краткий словарь по философии* / под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. – 4-е изд. – М.: Политиздат, 1982. – 431 с.
223. *Кремень В.Г.* Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
224. *Кривцун О.А.* Эстетика /О.А. Кривцун. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 434 с.
225. *Крижко В.В.* Антологія аксіологічної парадигми освіти.: навч. посібник / Василь Крижко. – К.: Освіта України, 2005. – 440 с.
226. *Крылова Н.Б.* Ребёнок в пространстве культуры / Н.Б. Крылова. – М., 2000.
227. *Кузин В.С.* Психология живописи /В.С. Кузин. – М.: ООО „Издательский дом „ОНИКС 21 век”, 2005. – 304 с.
228. *Кузьменкова Ю.Б.* От традиций культуры к нормам речевого поведения британцев, американцев и россиян / Ю.Б. Кузьменкова. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2005. – 316 с.
229. *Кузьмин В.П.* Исторические предпосылки и гносеологические основания системного подхода // Психол. журнал. – 1982. – Т. 3. – № 3. – С. 3-14.; № 4. – С. 3-13.

230. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования / Н.В.Кузьмина. – Л., 1980.
231. Кузьмина Н.В., Кухарев Н.В. Психологическая структура деятельности учителя / Н.В. Кузьмина, Н.В. Кухарев. – Гомель, 1976. – С. 20.
232. *Культура мовлення, основи ораторського мистецтва*: навч. програма з дисципліни / укл. М.С. Лозова. – К., 2007. – 36 с.
233. *Культурне будівництво в Українській РСР*: Зб. док. (1917-1941). – К., 1959. – Т. 1. – С. 300.
234. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся. – М., 1971.
235. Курбас Л. *Статьи и воспоминания о Л. Курбасе. Литературное наследие*. – М., 1988. – 464 с.
236. Кучерявий І.Т., Кленіков О.І. Творчість – основа розвитку потенційних джерел особистості. – К.: Вища шк., 2000. – 288 с.
237. Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание / В.А. Лабунская. – Ростов н/Д.: Феникс, 1999. – 608 с.
238. Левківський К.М. Державні стандарти вищої освіти та управління якістю підготовки фахівців / К.М. Левківський // *Управління якістю професійної освіти*: зб. наук. праць. – Донецьк: ТОВ „Либідь”, 2001. – С. 28-41.
239. Левченко М., Чабан Н., Голикова О., Беляєва С. Історія української та зарубіжної культури: метод. рекомендації / М. Левченко, Н. Чабан, О. Голикова, С. Беляєва. – Херсон, 2000. – 36 с.
240. Левчук Л. Мистецтва види // *Філософський енциклопедичний словник* / за ред. В.І. Шинкарука. – К.: Абрис, 2002. – 742 с. С. 379-380.
241. Левчук Л.Т. Психологія: історія, теорія, мистецька практика. – К.: Либідь, 2002. – 255 с.
242. *Леонардо да Вінчі О науке и искусстве* / Леонардо да Винчи. – СПб.: Амфора, 2005. – 414 с.
243. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – 2-е изд. / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977.

244. *Леонтьев Д.А.* Проблема смысла в современной зарубежной психологии /Д.А. Леонтьев // Современный человек: цели, ценности, идеалы. – М. – Вып. 1. – С. 73-100.
245. *Лессинг Г.Э.* Лаокоон / Г.Э. Лессинг. – М., 1933.
246. *Лещенко М.П.* Естетичне поле педагогічної концепції В.О. Сухомлинського // Теорія і практика сучасного естетичного виховання у контексті педагогічної спадщини Василя Сухомлинського: Зб. наук. праць. – Полтава, 1998. – 352 с. С. 18.
247. *Лещенко М.П.* Зарубіжні технології підготовки вчителів до естетичного виховання. – К., 1995. – 174 с.
248. *Лещенко М.П.* Технології підготовки вчителя до естетичного виховання за рубежом (на матеріалах Великобританії, Канади, США): дис... докт. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1996. – 382 с.
249. *Лещенко М.П.* Щастя дитини – єдине щастя на землі: До проблеми педагогічної майстерності. – К.: АСМІ, 2003. – Ч. I. – 304 с.
250. *Либин А.В.* Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций. – М.: Смысл; Академия, 2004. – 527 с.
251. *Либин А.В.* Стилиевые и темпераментальные свойства в структуре индивидуальности человека: автореф. дис. ... канд. психол. наук /А.В. Либин. – М.: Ин-т психологии РАН, 1993. – 18 с.
252. *Либина Е.В., Либин А.В.* Стили реагирования на стресс: психологическая защита или совладание со сложными обстоятельствами? / Е.В. Либина, А.В. Либин // Стиль человека: психологический анализ / под ред. А.В. Либина. – М.: СМЫСЛ, 1998.
253. *Либкнехт К.* Мысли об искусстве / Карл Либкнехт. – М., 1971. – С. 149.
254. *Лиотар Ж.-Ф.* Возвышенное и авангард / Ж.-Ф. Лиотар // Метафизические исследования. Вып. 4. Культура. – СПб., 1997. – С. 224-241.
255. *Лихачёв Б.* Педагогика: Курс лекций. – изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Прометей; Юрайт, 1998. – 520 с.

256. *Лікарчук І.Л.* Професійно-технічна освіта України: історичний шлях і перспективи: [монографія] / І.Л. Лікарчук. – К.: Педагогіка, 1999. – 288 с.
257. *Лікарчук І.Л.* Управління системами підготовки кваліфікованих робітників в Україні: педагогічний аспект (1888-1998 роки): автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / І.Л. Лікарчук. – К.: ІПППО АПН України, 1999. – 37 с.
258. *Лозова В.І.* Професор А.І. Зільберштейн (1897-1984) // *Учитель.* – 1996. – № 1 (13).
259. *Ломов Б.* Формирование графических знаний и умений у учащихся. – М., 1959. – 265 с.
260. *Лотман Ю.М.* Семиотика кино и вопросы киноэстетики. – Тарту, 1973. – 170 с.
261. *Лотман Ю.М.* Структура художественного текста / Ю.М. Лотман. – М., 1970.
262. *Лузина Л.М.* Формирование творческой индивидуальности учителя в педагогическом вузе: [монография] / Л.М. Лузина. – Ташкент: ФАН, 1986. – 96 с.
263. *Лук А.Н.* Психология творчества. – М.: Наука, 1978. – 127 с.
264. *Лук'янова Л.Б.* Екологічна освіта у професійно-технічних навчальних закладах: теоретичний і практичний аспекти: монографія / Л.Б. Лук'янова. – К.: Міленіум, 2006. – 252 с.
265. *Львова Ю.Л.* Творческая лаборатория учителя: книга для учителя. – 3-е изд., перераб. и доп. / Ю.Л. Львова. – М., 1992.
266. *Любан-Плоцца Б., Побережная Г., Белов О.* Музыка и психика: Слушать душой / Б. Любан-Плоцца, Г. Побережная, О. Белов. – К.: „АДЕФ-Украина”, 2002. – 200 с.
267. *Мазель Л.А.* Воросы анализа музыки / Л.А. Мазель. – М., 1978.
268. *Майборода В.К.* Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917-1985 рр.) / В.К. Майборода. – К.: Либідь, 1992. – 196 с.
269. *Майор Ф., Тангян С.* Высокий образовательный замысел // *Педагогика.* – 1996. – № 4. – С.8-9.



270. *Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л.* Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 3-10.
271. *Макаренко А.С.* Воля, мужество, целеустремлённость /А.С. Макаренко // Избр. произведения: В 3 т. – К.: Рад. школа, 1985. – Т. 3. Общие проблемы педагогики. – С.318-323.
272. *Макаренко А.С.* Деякі висновки з мого педагогічного досвіду /А.С. Макаренко // Твори: В 7 т. – К., 1954. – Т. 5. С. 221-226.
273. *Макаренко А.С.* Избр. произведения: В 3-х т. / редкол. Н.Д. Ярмаченко и др. – Изд. 2-е, испр. и доп. – К.: Рад. школа, 1985. – Т. 3. – 592 с. С. 283-291.
274. *Маноха І.П.* Творчість, досліджена творцем / І.П. Маноха // Роменець В.А. Психологія творчості. – 3-тє вид. – К.: Либідь, 2004. – 288 с. С. 6-16.
275. *Маркарян Э.С.* Теория культуры и современная наука (логико-методологический анализ) / Э.С. Маркарян. – М.: Мысль, 1983. – 284 с.
276. *Маркова А.К.* Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996.
277. *Маркова А.К., Никонова А.Я.* Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя // Вопросы психологии. – 1987. – № 5.
278. *Маслов В.І., Шаркунова В.В.* Теоретичні основи ефективного розвитку системи післядипломної освіти // Післядипломна освіта: проблеми управління, методичне забезпечення: навч.-метод. посіб. / за ред. Г.С. Данилової, Г.А. Дмитренка. – К.: ІЗМН, 2000. – С. 41-50.
279. *Маслоу А.* Мотивация и личность /Абрахам Маслоу / пер. с англ. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
280. *Медведева И.А.* Стиль научного мышления //Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 1021.
281. *Мейс Р.С.Х.* Как создаётся органическая архітектура // Архитектура и антропософия / сост. и отв. ред. А. Соколина. – М.: Изд-во КМК, 2001. – 268 с. С. 179.

282. Мелик-Пашаев А.А. Об источнике способности человека к художественному творчеству // Вопросы психологии. – 1988. – № 1. – С. 76-82.
283. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. – М., 1981. – 96 с.
284. Мельничук С.Г. Естетичне та трудове виховання молодших школярів. – К., 1994. – 99 с.
285. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика 1986.
286. Мерлин В. С., Климов Е.А. Формирование индивидуального стиля деятельности в процессе обучения / В. С. Мерлин, Е. А. Климов // Сов. педагогика. – 1967. – № 4. – С. 110-119.
287. Мировоззренческая культура личности: Философские проблемы формирования / отв. ред. В. П. Иванов. – К.: Наукова думка, 1986. – 292 с. С. 56.
288. Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н. Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
289. Мільто Л. О. Технології розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога // Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології: монографія / В. П. Андрущенко, С. О. Сисоєва, Н. В. Гузій та ін. / за ред. С. О. Сисоєвої, Н. В. Гузій. – К. НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – 183 с. С. 152-167.
290. Можейко М.А. Синергетика / Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 933.
291. Моляко В. О. Концепція виховання творчої особистості / В. О. Моляко // Радянська школа. – 1991. – № 5.
292. Моргун В. Концепція багатовимірного розвитку особистості та її застосування / В. Моргун // Філософська і соціологічна думка: респ. науково-теорет. часопис. – 1992. – № 2. – С. 27-40.
293. Морено Я. Психодрама /Я. Морено / пер.с англ. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001.
294. Морозов А. В., Чернилевский Д. В. Креативная педагогика и психология /А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. – М.:

- Академический Проект, 2004. – 2-е изд., испр. и доп. – 560 с.
295. *Морозова С. Н.* Основные направления и приёмы развития детского творчества в педагогической деятельности Б. Яворского и его учеников // Вопросы теории и практики музыкального воспитания школьников. – М.: Изд-во МГПИ им. В. И. Ленина, 1982. – С. 122-139.
  296. *Морозовська Т. М.* Культурологічний діалог у хореографічному навчанні молодших школярів // Міжнародний семінар з гуманістичної психології та педагогіки: Тези доповідей і повідомлень. – Рівне – Київ: Ліста. – 1998. – С. 72.
  297. *Морозовська Т. М.* Мистецтво танцю і загальна освіта // Діалог культур: Україна у світовому контексті: Мистецтво і освіта: зб. наук. праць / упоряд. С. О. Черепанова. – Львів: Каменярь, 1998. – Вип. 3. – С. 122-128.
  298. *Музыкальная эстетика стран Востока* / под ред. В. Шестакова. – М.: Музыка, 1967.
  299. *Музыкальный энциклопедический словарь* / гл. ред. Г. В. Келдыш. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 672 с.
  300. *Мысли про естетику* // Витагенные педагогические технологии / сост. Г. В. Кабаева, В. С. Кукушкин. – Ростов н/Д: Пегас, 1999. – 273 с.
  301. *Мясищев В. Н.* Личность и неврозы / В. Н. Мясищев. – Л., 1960.
  302. *Мясищев В. Н., Готсдинер А. Л.* Проблема музыкальных способностей и её социальное значение / В. Н. Мясищев, А. Л. Готсдинер // Хрестоматия по психологии художественного творчества / Ред.-составитель А. Л. Гройсман. – изд-е 2-е. – М.: ИЧП «Изд-во Магистр», 1998. – 200 с. С. 147- 161. С. 159.
  303. *Мясников В. А.* Развитие интеграционных тенденций в образовании на постсоветском пространстве // Магистр-S. – С. 3-11.
  304. *Налчаджян А. А.* Некоторые психологические и философские проблемы интуитивного познания / А. А. Налчаджян. – 1972.
  305. *Нариси до історії українського народного танцю:* практичний матеріал для вчителів загальноосвітніх шкіл,

- шкіл нового типу та керівників гуртків позашкільних закладів / укл. В. К. Купленик. – К.: ІЗМН, 1997. – 64 с.
306. *Науменко Г. М.* Фольклорная азбука / Г. М. Науменко. – М.: Академия, 1996. – 148 с.
307. *Національна доктрина розвитку освіти* // Законодавчі акти України з питань освіти / Верховна Рада України. Комітет з питань науки і освіти: офіц. вид. – К.: Парламентське вид-во, 2004. – 404 с. С.279-294.
308. *Неменский Б. М.* Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания: кн. для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. / Б. М. Неменский. – М.: Просвещение, 1987. – 255 с.
309. *Никитина Н. Н., Железнякова О. М., Петухов М. А.* Основы профессионально-педагогической деятельности: учеб. пособие / Н. Н. Никитина, О. М. Железнякова, М. А. Петухов. – М.: Мастерство, 2002. – 288 с.
310. *Ниренберг Дж., Калеро Г.* Читать человека как книгу / Дж. Ниренберг, Г. Калеро. – М., 1990. – 227 с.
311. *Ничкало Н.* Оксана Петрівна Рудницька – видатний український вчений-педагог: Про концептуальні засади цільової комплексної програми досліджень „Психолого-педагогічні основи формування загальної та професійної культури студентів мистецьких спеціалізацій: Постанова Президії АПН України від 31.01.1996, Протокол № 1-7/1-1. Додаток до протоколу: Цільова комплексна програма, підписана О. П. Рудницькою. – С. 1. / Нелля Ничкало // Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с. С. 308-309.
312. *Ніколаї Г. Ю.* Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність: монографія. – СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2007. – 396 с.
313. *Ніколаї Г. Ю.* Теорія і практика художньо-естетичного виховання в Польщі // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н. Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с. С. 194-195.
314. *Новалис.* Фрагменты. – Х., 1914.

315. *Новик И. Б.* Синтез знания и проблема научного творчества / И. Б. Новик // Синтез современного научного знания. – М.: Наука, 1973. – С. 294-320.
316. *Новиков А. М.* Докторская диссертация?: пособие для докторантов и соискателей учёной степени доктора наук / А. М. Новиков. – 3-е изд. – М.: Эгвес, 2003. – 120 с.
317. *Новиков Д. А.* Стимулирование в социально-экономических системах / Д. А. Новиков. – М.: ИПУ РАН, 1998. – 216 с.
318. *Новикова А. А.* Медиаобразование в США: проблемы и тенденции / А. А. Новикова // Педагогика, 2000. – № 3. – С. 68-74.
319. *Обуховский К.* Психологическая теория строения и развития личности / К. Обуховский // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 45-67.
320. *Обучение и развитие* / под ред. Л. В. Занкова. – М., 1975.
321. *Огнев'юк В. О.* Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / В. О. Огнев'юк. – К.: Знання України, 2003. – 440 с.
322. *Окунев А.* Как учить, не уча / А. Окунев. – СПб.: Питер Пресс, 1996. – 448 с.
323. *Орлов Ю. М.* Восхождение к индивидуальности / Ю. М. Орлов. – М., 1991.
324. *Ортега и Гассет Х.* Эссе на эстетические темы в форме предисловия // Эстетика. Философия культуры. – М.: Искусство, 1991. – С. 335-378.
325. *Опыт педагогической деятельности С. Т. Шацкого* / под ред. В. Н. Шацкой, Л. Н. Скаткина. – М., 1976.
326. *Основи викладання мистецьких дисциплін: навч. посіб.* / за заг. ред. О. П. Рудницької. – К.: АТЗТ „Експрес”, 1998. – 183 с.
327. *Основы педагогического мастерства: учеб. пособие* / И. А. Зязюн, М. Т. Безкишкина, Т. И. Гавакова и др.; под ред. И. А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1987. – 200 с.
328. *Основы педагогического мастерства: учеб. пособие* / И. А. Зязюн, И. Ф. Кривонос, Н. Н. Тарасевич и др.; под ред. И. А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.
329. *Отич О.* Взаємодія мистецтв у професійній підготовці вчителя / Олена Отич // Професійна освіта: педагогіка і

- психологія: українсько-польський щорічник / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Вип. III. – Київ-Ченстохова. – 2001. – С. 487-496.
330. *Отич О. М.* Дидактика творчості як складова креативної педагогіки // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник / За ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Київ-Ченстохова. – 2005. – Вип. VIII. – С. 153-161.
331. *Отич О. М.* Мистецтво у змісті викладання психологічних дисциплін // Вісник Глухівського державного педагогічного університету: зб. наук. праць. – Глухів: ГДПУ. – 2005. – Вип. 6. – 214 с. – С. 18–23.
332. *Отич О. М.* Мистецтво у змісті науково-дослідної роботи студентів професійно-педагогічних коледжів // Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка. – 2005. – Ч. I. – С. 238-246.
333. *Отич О. М.* Мистецтво у змісті неперервної професійної освіти // Професійно-художня освіта України: зб. наук. праць / Редкол.: І. А. Зязюн, В. О. Радкевич, Р. Т. Шмагало та ін. – Київ – Черкаси: Черкаський ЦНТЕІ. – 2003. – Вип. II. – С. 149 – 156.
334. *Отич О. М.* Мистецтво у змісті професійної підготовки майбутнього педагога професійного навчання: навчально-методичний посібник. – Полтава: ІнтерГрафіка, 2005. – 200 с.
335. *Отич О. М.* Мистецтво у змісті професійно-педагогічної освіти // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник / За ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Київ-Ченстохова. – 2003. – Вип. IV. – С. 489 – 499.
336. *Отич О. М.* Мистецтво у змісті спеціальної підготовки майбутнього педагога професійного навчання // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Чернігів: ЧДПУ, 2005. – Вип. 29. – С. 96-102.
337. *Отич О. М.* Мистецтво у професійному розвитку особистості // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць

- / Редкол. І. А. Зязюн та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ „Вінниця”, 2006. – Вип. 11. – С.331-337.
338. *Отич О. М.* Мистецтво у розвитку культури мовлення та ораторської майстерності майбутніх педагогів професійного навчання // Педагогічний процес: теорія і практика: зб. наук. праць. – К.: ЕКМО, 2005. – Вип. 1. – С. 123-146.
  339. *Отич О. М.* Мистецтво у розвитку професійної майстерності педагога ПТНЗ / О. М. Отич // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: монографія. – К.; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. – С. 214-223.
  340. *Отич О. М.* Мистецтво у розвитку професійно значущих якостей особистості майбутнього інженера-педагога // Педагогічний процес: теорія і практика: зб. наук. праць. – К.: ЕКМО, 2003. – С. 70-80.
  341. *Отич О. М.* Мистецтво у розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: комплекс навчально-методичного забезпечення викладання психолого-педагогічних дисциплін: У 3-х ч. – Полтава: ІнтерГрафіка, 2006. – Ч. I. – Навчальні плани та програми з дисциплін психолого-педагогічного циклу. – 168 с.; Ч. II. – Лекції з педагогіки. – 152 с.; Ч. III. – Матеріали комплексного, підсумкового та проміжного контролю знань студентів з психолого-педагогічних дисциплін. – 115 с.
  342. *Отич О. М.* Мистецтво у розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник / За ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Київ-Ченстохова. – 2005. – Вип. VII. – С. 183-192.
  343. *Отич О. М.* Мистецтво у формуванні національно-культурної ідентичності особистості // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. – Серія: Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Чернігів: ЧДПУ, 2007. – Вип. 45. – 215 с. – С. 188 – 192.
  344. *Отич О. М.* Мистецтво як чинник гуманізації професійної підготовки майбутнього інженера-педагога // Професійна

- освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Київ-Ченстохова. – 2004. – Вип. VI. – С. 243–251.
345. *Отич О. М.* Мистецтво як чинник професійного розвитку особистості // Вісник Глухівського державного педагогічного університету: зб. наук. праць. – Глухів: ГДПУ. – 2006. – Вип. 7. – 214 с. – С. 153–159.
346. *Отич О. М.* Мистецька освіта як складова системи неперервної професійної освіти // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник / За ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Київ-Ченстохова. – 2003. – Вип. V. – С. 165 – 175.
347. *Отич О. М.* Мистецько-педагогічні ідеї українських освітніх та культурних діячів XIX – початку XX століття // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. – Серія: Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Чернігів: ЧДПУ, 2007. – Вип. 47. – 208 с. – С. 101 – 106.
348. *Отич О. М.* Народний танець // Українське мистецтво у полікультурному просторі: навчальний посібник / за ред. О. П. Рудницької – К.: ЕксОб, 2000. – С. 141-169.
349. *Отич О. М.* Образотворче мистецтво у розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. – Серія: Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Чернігів: ЧДПУ, 2007. – Вип. 53. – 276 с. – С. 68 – 71.
350. *Отич О. М.* Особливості реалізації принципів мистецької освіти у системі професійної підготовки фахівців // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – Вип. 1 (6). – К.: НПУ, 2004. – С. 48 – 54.
351. *Отич О. М.* Особливості художньо-естетичного розвитку особистості у системі професійної освіти // Професійно-художня освіта України: зб. наук. праць / Редкол.: І. А. Зязюн, В. О. Радкевич, Р. Т. Шмагало та ін. – Київ;



- Черкаси: Черкаський ЦНТЕІ. – 2005. – Вип. III. – С. 25 – 34.
352. *Отич О. М.* Педагогіка мистецтва: сутність та місце в системі наук про освіту // Мистецтво та освіта. – 2008. – № 2 (48). – С. 13-17.
  353. *Отич О. М.* Психологічні засади мистецької освіти // Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка. – 2003. – С. 430-438.
  354. *Отич О. М.* Психологія управління: навч.-метод. посіб. – К.: КУЕТТ, 2005. – 112 с.
  355. *Отич О. М.* Реалізація дидактичної функції українського фольклору у навчальному процесі професійно-художніх закладів освіти // Професійно-художня освіта України: зб. наук. праць / редкол.: І. А. Зязюн, В. О. Радкевич, Р. Т. Шмагало та ін. – Київ – Черкаси: Черкаський ЦНТЕІ. – 2002. – Вип. I. – С. 137 – 140.
  356. *Отич О. М.* Розвиток творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання засобами мистецтва // Професійно-художня освіта України: зб. наук. праць / Редкол.: І. А. Зязюн, В. О. Радкевич, Р. Т. Шмагало та ін. – Київ; Черкаси: Черкаський ЦНТЕІ. – 2007. – Вип. IV. – С. 32 – 37.
  357. *Отич О. М.* Слухання музики в системі виховної діяльності В. О. Сухомлинського / О. М. Отич // Теорія і практика сучасного естетичного виховання у контексті педагогічної спадщини Василя Сухомлинського: зб. наук. праць. – Полтава, 1998. – 352 с. С. 65-70.
  358. *Отич О. М.* Танцювальне мистецтво у розвитку особистості // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н. Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 104-120.
  359. *Отич О. М.* Теоретичні основи художньо-естетичного розвитку особистості у системі професійної освіти // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2004. – Вип. III – IV. – С. 119 – 125.
  360. *Отич О. М.* Теорія і практика художньо-естетичного розвитку майбутнього фахівця у системі професійної освіти // зб. наук. праць Бердянського державного

- педагогічного університету. – № 2. Педагогічні науки. – Бердянськ: БДПУ, 2006. – 214 с. С.72-80.
361. *Отич О. М.* Українське народне мистецтво у формуванні ідеалу особистості майбутнього педагога // Педагогіка і психологія професійної освіти // Науково-методичний журнал. – 2005. – № 5. – С. 55-64.
  362. *Отич О. М.* Хореографічне мистецтво у розвитку творчої індивідуальності особистості // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. – Серія: Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Чернігів: ЧДПУ, 2006. – Вип. 38. – 126 с. – С. 228 – 232.
  363. *Отич О. М.* Художньо-естетичний розвиток особистості у системі професійної освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти // науково-методичний журнал. – 2004. – № 3. – С. 89-98.
  364. *Отич О. М.* Художньо-естетичний розвиток особистості в системі професійної освіти: теорія і практика // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя: Психолого-педагогічні науки, 2005. – № 1. – С. 63 – 67.
  365. *Отич О. М., Отич Д. Д.* Мистецтво у розвитку соціально-психологічного потенціалу особистості // Педагогіка і психологія професійної освіти // Науково-методичний журнал. – 2007. – № 6. – С. 159-167.
  366. *Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в.* / отв. ред. А. И. Пискунов. – М., 1976.
  367. *Палтышев Н. Н.* Педагогическая гармония: учеб.-метод. пособие для учителей / Н. Н. Палтышев. – К.: Магістр – S, 1996. – 104 с.
  368. *Панасенко Е.* Аксіологічний аспект проблеми ідеалу вчителя // Християнські цінності: історія і погляд у третє тисячоліття: зб. наук. записок Національного ун-ту “Острозька академія”. – Острог, 2002. – Том. VI. – 554 с.
  369. *Панов В. И.* Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В. И. Панов. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
  370. *Пантелеев С. Р.* Методика исследования самоотношения / С. Р. Пантелеев. – М., 1993. – 32 с.

371. *Парыгин Б. Д.* Научно-техническая революция и личность / Б. Д. Парыгин. – М., 1978.
372. *Пащенко О. В.* Деякі аспекти викладання дисципліни „Технологія швейних виробів” для підготовки фахівців спеціальності „Професійне навчання” в сучасних умовах / О. В. Пащенко // Професійне становлення особистості: Проблеми і перспективи: матеріали II міжнародної науково-практичної конференції. – Хмельницький: ТУП, 2003. – 438 с. С. 392-395.
373. *Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учебник* / Смирнов С. А., Котова И. Б., Шиянов Е. Н. и др.; Под ред. С. А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – М.: Академия, 2001. – 512 с.
374. *Педагогическая энциклопедия* / Гл. ред. И. А. Каиров. – М.: Сов. энциклопедия, 1965. – Т. 2. – 911 с.
375. *Педагогические мастерские: Франция - Россия* / сост. Э. С. Соколова, И. А. Мухина; под ред. Э. С. Соколовой. – М.: Новая школа, 1997. – 128 с.
376. *Педагогическое мастерство и педагогические технологии: учеб. пособие* / под ред. Л. К. Гребёнкиной, Л. А. Байковой. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогическое об-во России, 2001. – 256 с.
377. *Педагогічна майстерність: підручник* / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.
378. *Педагогічна майстерність: підручник* / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. – 2-те вид., доп. і перероб. – К.: Вища школа, 2004. – 376 с.
379. *Педагогічна майстерність: підручник* / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. – 3-те вид., доп. і перероб. – К.: СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с.
380. *Педагогічна творчість і майстерність: хрестоматія* / укл. Н. В. Гузій. – К.: ІЗМН, 2000. – 168 с.
381. *Педаяс М. И.* Эмоциональность как фактор взаимодействия / М. И. Педаяс // Взаимодействие коллектива и личности. – Таллинн, 1979, С. 90-96.

382. *Песталоцци И. Г.* Избр. пед. произведения: В 3-х т. / пер. с нем, подготовка текста и примеч. В. А. Ротенберга; под ред. М. Ф. Шабаевой. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – Т.2.: 1791-1804 гг. Из работ 1791-1798. – 563 с.
383. *Петрова Н. И.* Индивидуальный стиль деятельности учителя / Н. И. Петрова. – Казань, 1982.
384. *Петрушин В. И.* Психология и педагогика художественного творчества: учеб. пособие / В. И. Петрушин. – М.: Академический Проект, Гаудеамус, 2006. – 490 с.
385. *Пехота Е. Н.* Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: монография / под. общ. ред. И. А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 281 с.
386. *Пехота Е. Н.* Индивидуальность учителя: теория и практика: учеб пособие / Е. Н. Пехота. – Николаев, 1996. – 144 с.
387. *Пиаже Ж.* Избр. психол. труды. / Жан Пиаже. – М.: Прогресс, 1969.
388. *Пиз А.* Язык телодвижений: как читать мысли других людей по их жестам. – Н.Новгород: «Ай-Кью», 1992.
389. *Пишо П.* Психологическое тестирование / Пьер Пишо. – 16-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 160 с.
390. *Платонов К. К.* Проблемы способностей / К. К. Платонов. – М.: Наука, 1972. – 312 с.
391. *Побережная Г. И.* Музыка в детской душе / Г. И. Побережная. – К.: Українське агенство інформації та друку „Рада”, 2007. – 80 с.
392. *Подласый И. П.* Педагогика: учеб. / И. П. Подласый. – М.: Просвещение, 1996.
393. *Пономарёв Я. А.* Психология творчества / Я. А. Пономарёв. – М.: Наука, 1976. – 304 с.
394. *Пономарьов О. С., Резнік С. М.* Усвідомлення необхідності формування професійної культури під час підготовки інженера-керівника / О. С. Пономарьов, С. М. Резнік // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. У 2-х ч. / редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. – К.-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. – Ч. 2. – 531 с. С. 353-359.

395. *Потебня А. А.* Из записок теории словесности /А. А. Потебня. – Х., 1905.
396. *Пошивайло О.* Збереження визначних центрів народної художньої культури українців: уроки історії і шляхи реанімації // Українська керамологія: національний науковий щорічник / За ред. О. Пошивайла. – Опішне: Українське народознавство, 2002. – Кн. 2. – С. 5 – 11.
397. *Практикум по общей экспериментальной и прикладной психологии:* учеб. пособие / В. Д. Балин, В. К. Гайда, В. К. Гербачевский и др.; под общ. ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. – СПб.: Питер, 2001. – 560 с.
398. *Проблемы общей акмеологии* /А. А. Реан, Е. Ф. Рыбалко, Н. А. Грищенко и др.; под ред. А. А. Реана. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2000. – 156 с.
399. *Програма з педагогіки (Інтегрований курс теорії та історії педагогіки. Альтернативний варіант):* програма для студентів педагогічного університету всіх факультетів і спеціальностей / авт.-укл. А. М. Бойко, І. Ф. Кривонос, В. С. Лутфуллін та ін. – К.: ІСДО, 1996. – 56 с.
400. *Програма курсу „Теорія та історія педагогіки:* програма для студентів педагогічного університету всіх факультетів і спеціальностей / укл. Л. О. Хомич, М. П. Лещенко. – Полтава, 1996. – 36 с.
401. *Програма навчального курсу „Педагогіка”:* програма для студентів педагогічного університету всіх факультетів і спеціальностей / укл. Л. Вовк, Г. Панченко. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1999. – 65 с.
402. *Прокопович Ф.* Філософські твори. – Т.1. Про риторичне мистецтво. – К.: Наукова думка, 1979. – 511 с.
403. *Протасова Н. Г.* Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку. – К.: Магістр-S, 1998. – 176 с.
404. *Протасова Н. Г.* Теоретико-методичні основи функціонування системи післядипломної освіти педагогів в Україні: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – К., 1999. – 31 с.
405. *Психология – производству и воспитанию.* – Л., 1977. – 304 с. С. 78-93.

406. *Психологія: підручник* / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. – К.: Либідь, 2000. – 558 с.
407. *Психология: Словарь* / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп.. – М.: Политиздат, 1990. – 216 с.
408. *Рабле Ф. Гаргантюа и Пантагрюэль.* – М., 1961. – С. 181-185.
409. *Радина Н. К. Истории и сказки в психологической практике* / Н. К. Радина. – СПб.: Речь, 2006. – 208 с.
410. *Радкевич В. О. Гуманістичні аспекти професійного навчання фахівців художнього профілю* / В. О. Радкевич // *Філософія педагогічної майстерності: зб. наук. праць* / Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського / редкол.: Н. Г. Ничкало (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ „Вінниця”, 2008. – С. 231-238.
411. *Радкевич В. О. Концепція професійно-художньої освіти* // *Професійно-технічна освіта.* – С. 43-47.
412. *Радкевич В. О. Обґрунтування моделей професійного навчання фахівців художнього профілю в закладах профтехосвіти України* / В. О. Радкевич // *Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб. наук. праць* / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – К., 2003. – С. 177-189.
413. *Радкевич В. О., Пащенко Г. М. Технологія вишивки: підручник* / В. О. Радкевич, Г. М. Пащенко; за ред. Н. Г. Ничкало. – К.: Вища шк., 1997. – 303 с.
414. *Ражников В. Г. Диалоги о музыкальной педагогике.* – М.: Музыка, 1989. – 140 с.
415. *Развитие* // *Краткий словарь по философии* / под общ. ред. И. В. Блауберга, И. К. Пантина. – 4- изд. – М.: Политиздат, 1982. – 431 с. С. 283-284.
416. *Ратанова Т. А., Шляхт Н. Ф. Психодиагностические методы изучения личности* / Т. А. Ратанова, Н. Ф. Шляхт. – М., 1988.
417. *Рейзенкінд Т.Й. Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті: [монографія]*

- / Т. Й. Рейзенкінд. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2006. – 640 с.
418. *Решетников П. Е.* Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: рождение мастера / П. Е. Решетников. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 304 с.
  419. *Рибалка В.В.* Психологія розвитку творчої особистості. – К.: ІЗМН, 1996. – 236 с.
  420. *Рогов Е. И.* Настольная книга практического психолога. – Кн. 2. / Н. И. Рогов. – М.: Владос, 1998.
  421. *Рогов Е.И.* Настольная книга практического психолога в образовании / Е. И. Рогов. – М., 1995.
  422. *Рогов Е. И.* Учитель как объект психологического исследования / Е. И. Рогов. – М.: Владос, 1998.
  423. *Роджерс Н.* Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 164-168.
  424. *Рождественская Н. В.* Развитие творческого потенциала личности средствами драматического искусства / Н. В. Рождественская // Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя: материалы Всесоюзной научно-практ. конференции. – Полтава, 1991. – С. 120-122.
  425. *Розвиток* // Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: Перун, 2001. – 1440 с. С. 1043.
  426. *Романюк Я. І.* Система підготовки педагогічних кадрів для ПТО / Я. І. Романюк // Професійне становлення особистості: Проблеми і перспективи: матеріали II міжнародної науково-практичної конференції. – Хмельницький: ТУП, 2003. – 438 с. С. 194-198.
  427. *Роменець В. А.* Історія психології ХІХ-ХХ ст. – К., 1995. – 614 с.
  428. *Роменець В. А.* Творчість, індивідуальність, комунікація // Роменець В. А. Психологія творчості. – 3-тє вид. – К.: Либідь, 2004. – 288 с. С. 121-128.
  429. *Ротина Л.Н.* Развитие эмоционального мира личности: учеб-метод. пособие / Е. Н. Ротина. – Мн., 1999.
  430. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Учпедгиз, 1946.

431. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии и педагогики / С. Л. Рубинштейн. – М., 1972.
432. *Рубинштейн С. Л.* Способности // Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1946.
433. *Рудницька О. П.* Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: навч. посіб. – К.: ІЗМН, 1998. – 248 с.
434. *Рудницька О. П.* Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. / О. П. Рудницька – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
435. *Рудницька О. П.* Педагогіка мистецтва: пошуки і перспективи / Оксана Рудницька // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Вип. II. – Київ-Ченстохова. – 2000. – С. 233-245.
436. *Рузавин Г. И.* Методология научного исследования: учеб. пособие / Г. И. Рузавин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 317 с.
437. *Русалов В. М.* Биологические основы индивидуально-психологических различий / В. М. Русалов. – М.: Наука, 1979.
438. *Русова С. Ф.* Вибрані педагогічні твори: У 2 кн. / за ред. Є. І. Коваленко; упор. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – К.: Либідь, 1997. – Кн. 2. – 320 с.
439. *Русова С.* Дошкільне виховання // Русова С. Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1996. – С. 34-44.
440. *Савенкова Л. Г.* Полихудожественное образование как фактор развития детей и юношества // Педагогика. – 2006. – № 5. – С. 17-23.
441. *Свенціцька В. І.* Вступ // *Українське народне малярство XIII-XX століть: Світ очима нар. митців: альбом* / авт.-упоряд. В. І. Свенціцька, В. П. Откович. – К.: Мистецтво, 1991. – 304 с. С. 8-27.
442. *Свод замечаний по проекту устава общеобразовательных заведений об устройстве учительских институтов* / сост. О. Студинский. – СПб., 1863.
443. *Семашко А. Н.* Система и принципы эстетического воспитания студенчества / А. Н. Семашко // Эстетическое воспитание студентов. – М., 1980.



444. *Семашко О. М.* Соціологія мистецтва: навч. посіб / О. М. Семашко. – К.: Міленіум, 2004. – 300 с.
445. *Семёнова Е. М.* Тренинг емоціональної устійчивости педагога: учеб. пособие / Е. М. Семёнова. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 224 с.
446. *Сергеєнкова О.* Методика побудови профілю ділових якостей / О. Сергеєнкова // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: наук.-метод. журнал. – 2004. – Додаток до випуску 2. – 131 с. С. 8-70.
447. *Серов Н. В.* Цвет культуры: психология, культурология, физиология. – СПб.: Речь, 2004. – 672 с.
448. *Серьожникова Р. К., Пархоменко Н. Д., Яковицька Л. С.* Основи психології і педагогіки: навч. посібник / Р. К. Серьожникова, Н. Д. Прахоменко, Л. С. Яковицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 243 с.
449. *Симонова А. А.* Коллективная техническая деятельность как фактор формирования творческой индивидуальности подростков: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / А. А. Симонова. – Челябинск, 1990. – 18 с.
450. *Синтез современного научного знания.* – М.: Наука, 1973. – 427 с.
451. *Сисоєва С.* Основи педагогіки творчості: підручник / С.О. Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.
452. *Січинський В.* Чужинці про Україну / В. Січинський. – Прага: Культурно-наукове вид-во УНО, 1942. – 255 с.
453. *Скаткин М. Н.* Дидактика средней школы. – М.: Просвещение, 1982. – 106 с.
454. *Скаткин М. Н.* С. Т. Шацкий о всестороннем развитии детей. – М., 1977.
455. *Сластёнин В. А., Николаев В. А.* Этнопедагогическая культура учителя // Магистр-S. – № 3. – 2000. – С. 3-11. С. 20-34.
456. *Словарь иностранных слов.* – 16-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык, 1988. – 528 с.
457. *Словник термінології з педагогічної майстерності* / Н. Г. Базилевич, Д. Г. Білоконь, В. І. Бобрицька та ін.; гол. ред. Н. М. Тарасевич. – Полтава: Полтава, 1995. – 63 с.
458. *Сковорода Г. С.* Твори в двох томах. – К.: АН УРСРО, 1961. – Т.1: Проповіді. Діологи. Трактати. Притчі. – 358 с.

459. *Скоромная Ю.* Субъективная готовность к материнству как психологический феномен: автореф дис.... канд. психол. наук: 19.00.13. – М.: Московский открытый социальный университет (институт), 2006. – 31 с.
460. *Скуратівський В.* Мистецтво // Філософський енциклопедичний словник / за ред. В. І. Шинкарука. – К.: Абрис, 2002. – 742 с. С. 380-381.
461. *Скрябина А.К.* Воспитание у студентов импровизационной готовности /А. К. Скрябина //Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя: материалы Всесоюзной научно-практической конференции / гл. ред. И. Ф. Кривонос. – Полтава, 1991. – 384 с. С. 106-108.
462. *Словарь по этике* / под ред. И. С. Кона. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1983. – 445 с.
463. *Смікал В. О.* Формування світоглядної культури майбутнього вчителя засобами мистецтва: дис. ... канд пед. наук – 13.00.04. – К., 2002. – 205 с.
464. *Собчик Л. Н.* Введение в психологию индивидуальности /Л. Н. Собчик. – М.: ИПП-ИСП, 2000. – 512 с.
465. *Соколов О.* К проблеме типологии музыкальных жанров /О. Соколов // Проблемы музыки XX века. – Горький, 1977. – С. 15.
466. *Соколова І.* Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: монографія / І. В. Соколова / за ред. С. О. Сисоєвої // МОН України. АПН України. ШООД. – Маріуполь. – Д.: АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с.
467. *Соломаха С. О.* Педагогічний потенціал театрального мистецтва / С. О. Соломаха // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с. С. 120-136.
468. *Сотська Г. І.* Образотворче мистецтво як засіб розвитку особистості / Г. І. Сотська // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н. Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с. С. 137-146.

469. *Сохор А. Н.* Воспитательная роль музыки. – 2-е изд., доп. – Л.: Музыка, 1975. – 64 с.
470. *Сохор А.* Музыкальная культура общества // Вопросы социологии и эстетики музыки. – Л., 1980. – Т. 1. – С. 62.
471. *Спиноза Б.* Этика / Б. Спиноза. – М.; Л., 1932.
472. *Станиславский К. С.* Начало сезона / К. С. Станиславский // Статьи, речи, беседы. – М., 1953. – С. 194-195.
473. *Станиславский К.* Работа актёра над собой // Собр. соч. – М.: Искусство, 1954. – Т. 2.
474. *Столин В. В., Голосова Н. И.* Факторная структура эмоционального отношения человека к человеку / Столин В. В., Голосова Н. И. // Психологический журнал. – 1982. – №2. – С. 62-67.
475. *Столович Л. Н.* Жизнь. Творчество. Человек: Функции художественной деятельности /Л. Н. Столович. – М., 1985. – 337 с.
476. *Столяренко Л. Д.* Психология делового общения и управления: учебник /Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2001. – 512 с.
477. *Стреляу Я.* Местоположение регулятивной теории темперамента (РТТ) среди других теорий темперамента /Ян Стреляу // Иностранная психология. – 1993. – Т.1. – № 2. – С. 37-48.
478. *Суббота О. В.* Жанровая типология и функции танцев как явлений художественной культуры // Педагогічна наука та мистецтвознавство на межі століть: зб. наук. праць. – Х.: Каравелла, 1999. – С. 68-72.
479. *Супрунова Л. Л.* Поликультурное образование в современной России: поиск и стратегии //Магистр-S. – № 3. – 2000. – С. 79-81.
480. *Сурио Э.* Искусство и философия // Вопросы философии. – № 7-8. – 1994.
481. *Сухомлинська О.* Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей // Шлях освіти. – 2002. – № 1. – С. 13-18.
482. *Сухомлинський В. О.* Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори: В 5 т. – К., 1977. – Т.3.

483. *Сырицо Т. Г., Трусов В. П.* Особенности эмоциональности учителя и успешность его деятельности / Т.Г. Сырицо, В.П. Трусов // Психологическое обеспечение трудовой деятельности. Экспериментальная и прикладная психология. – Л.: ЛГУ. – 1987. – Вып. 12. – С. 114-118.
484. *Тадеуш Вацлав Новацький. Доктор Honoris Causa Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова* / за ред. В. П. Андрущенко, Н. Г. Ничкало. – К., 2005. – 41 с.
485. *Тарасенко Г. С.* Екологічна естетика: метод. рекомендації /Г. С. Тарасенко. – Вінниця: ВДПУ, 1995. – 40 с.
486. *Творческая индивидуальность педагога* / под ред. В. И. Загвязинского. – Тюмень, 1991.
487. *Творчество художественное* //Эстетика: словарь /под общ. Ред. А.А. Беляева и др. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с. С.344-347.
488. *Теория эстетического воспитания* / отв. ред. Н. И. Киященко, Н. Л. Лейзеров. – М.: Искусство, 1979. – 255 с.
489. *Теплов Б. М.* Психологические вопросы художественного восприятия // Известия АПН РСФСР. Отделение педагогики. – 1947. – Вып. 11. – С. 10–11.
490. *Тихонова Т. В.* Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя інформатики. – автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – К., 2001.
491. *Тітяєв В. М.* Психологічні засади особистісно орієнтованого навчання курсантів у вищому військово-морському навчальному закладі: автореферат дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 – К., 2006. – 21 с.
492. *Тлумачний новий словник української мови: У 4-х т.* / укл. В. В. Яременко, С. М. Сліпушко. – К.: Аконіт, 1999. – Т.4. – 754 с.
493. *Тоффлер Э.* Третья волна / Э. Тоффлер. – М., 1999.
494. *Тоффлер Э.* Шок будущего: пер. с англ. / Э. Тоффлер. – М.: ООО „Изд-во АСТ”, 2002. – 560 с.
495. *Третько В. В., Каньковський І. Є.* Професійне становлення особистості майбутнього інженера-педагога автомобільного профілю в умовах технологічного університету „Поділля” / В. В. Третько, І. Є. Каньковський

- // Професійне становлення особистості: Проблеми і перспективи: матеріали II міжнародної науково-практичної конференції. – Хмельницький: ТУП, 2003. – 438 с. С. 194-198. С. 106-110.
496. *Українська культура: Лекції за редакцією Д. Антоновича /упор. С.В. Ульяновська; вст. ст. І. М. Дзюби; перед. слово М. Антоновича; додатки С. В. Ульяновського. – К.: Либідь, 1993. – 592 с.*
  497. *Урсул А. Д., Семенюк Е. П., Мельник В. П. Технические науки и интегративные процессы / А. Д. Урсул, Е. П. Семенюк, В. П. Мельник. – Кишинёв: Штиинца, 1987. – 256 с.*
  498. *Устемиров К., Шаметов Н. Р., Васильев И. Б. Профессиональная педагогика /под ред. К. Устемирова. – Алматы, 2005. – 432 с.*
  499. *Учёба в Германии // Deutschland. – 1997. – № 3. – С. 24-30.*
  500. *Учитель, которого ждуют: Из опыта работы Полтавского пединститута им. В. Г. Короленко / под. ред. И. А. Зязюна. – М.: Педагогика, 1988. – 152 с.*
  501. *Ушинский К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології // Вибр. пед. твори: У 6-ти т. – Т. 1. – К., 1983. – 328с.*
  502. *Ушинский К. Д. О первоначальном рисовании // Руководство для преподавания по „Родному слову” // Избр. пед. соч. / сост. В. Я. Струминский; под ред. Е. Н. Медынского и И. Ф. Сладковского. – М., 1945. – С. 416-417.*
  503. *Ушинский К. Д. Рисование и чистописание // Из отчёта о командировки за границу // Избр. пед. соч. / сост. В. Я. Струминский; под ред. Е. Н. Медынского и И. Ф. Сладковского. – М., 1945. – С. 335-336.*
  504. *Ушинский К. Д. Родное слово // Собр. соч.: В 11-ти т. – М., 1949. – Т.6. – 189 с.*
  505. *Ушинский К. Д. Статьи в “Журнале для воспитания”. – Собр. соч. – М.-Л., 1948. – Т. 2. – С. 63-64.*
  506. *Фейгинов С. Р. Педагогическая драматизация. 200 этюдных приёмов воспитания / С.Р. Фейгинов. – Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг, 2004. – 272 с.*

507. *Фейнберг Е. Л.* Две культуры. Интуиция и логика в искусстве и науке. – Фрязино: «Век 2», 2004. – 288 с.
508. *Фейнберг Е. Л.* К проблеме соотношения синтеза науки и искусств / Е. Л. Фейнберг // Взаимодействии и синтез искусств. – Л., 1978.
509. *Фельдштейн Д. И.* Психология развития личности в онтогенезе. – М.: Педагогика, 1989. – 206 с.
510. *Фере Н.* Мой учитель. Воспоминания об А. С. Макаренко. – М.: Правда, 1953. – С. 29-32.
511. *Фетискин Н. П., Казаков В. В., Манойлов Г. М.* Социально-психологическая диагностика. Развитие личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Казаков, Г. М. Манойлов. – М., 2002.
512. *Философский словарь* / под ред. И. Г. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1986. – 590 с.
513. *Філіпчук Г.* Громадянське суспільство: освіта, етнокультура, етнополітика: [монографія] / Г. Г. Філіпчук.. – Чернівці: Зелена Буковина, 2002. – 488 с.
514. *Фіцула М. М.* Педагогіка – Вид. 2-ге, випр., доп. / М. М. Фіцула. – К.: Академвидав, 2005. – 560 с.
515. *Фохт-Бабушкин Ю. У.* Искусство и духовный мир человека: Об особенностях воздействия искусства на личность. – М.: Знание, 1982. – 110 с.
516. *Фохт-Бабушкин Ю. У.* Художественная культура и развитие личности. – М.: Просвещение, 1987. – 120 с.
517. *Фохт-Бабушкин Ю. У.* Художественная культура: проблемы изучения и управления / Ю. У. Фохт-Бабушкин – М., 1986. – 217 с.
518. *Франко І. Я.* Із секретів поетичної творчості. – К.: Рад. Письменник, 1969. – С. 27-28.
519. *Фрейд З.* Психоанализ / Психология бессознательного: сб. произведений / Зигмунд Фрейд. – М.: Просвещение, 1989. – 448 с.
520. *Фридман Л. Н., Кулагина И. Ю.* Психологический справочник учителя / Л. Н. Фридман, И. Ю. Кулагин. – М., 1991.
521. *Харламов И. Ф.* Педагогика: Учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высшая школа, 1990. – 576 с. С. 62-63.

522. *Харченко П. В.* Розвиток особистості педагога-музиканта як умова становлення його професіоналізму / П. В. Харченко // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н. Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с. С. 75-92.
523. *Хейзинга Й.* Homo ludens // Самосознание европейской культуры XX века. – М., 1991.
524. *Хеннингсен Ю.* Автобиография и педагогика. – М., 2000.
525. *Хлебнікова Л. О.* Педагогічні погляди Василя Верховинця // Формування національної культури молоді засобами народного мистецтва у контексті творчої спадщини В. М. Верховинця: зб. наук. праць. – Полтава: Видання ПДПІ ім. В.Г. Короленка, 1999. – 310 с. С. 31.
526. *Холопова В. Н.* Музыка как вид искусства: учеб. пособие / В.Н. Холопова. – СПб.: Лань, 2000. – 320 с.
527. *Хуторской А. В.* Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М.: Изд-во: „Владос-Пресс”, 2005. – 383 с.
528. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.
529. *Цукерман В. С.* Музыка и слушатель / В.С. Цукерман. – М., 1972.
530. *Цырельчук Н. А.* Инженерно-педагогическое образование на современном этапе развития профессиональной школы: монография / Н.А. Цырельчук. – Мн.: МГВРК, 2001. – 250 с.
531. *Человек в мире художественной культуры. Привлечение к искусству: процесс и управление* / отв. ред. Ю. Фохт-Бабушкин. – М.: Наука, 1982. – 334 с.
532. *Чередниченко Т.* К проблеме художественной ценности в музыке / Т. Чередниченко // Проблемы музыкальной науки. – М., 1983. – Вып. 5.
533. *Черепанов В. С.* Экспертные оценки в педагогических исследованиях / В. С. Черепанов. – М.: Педагогика, 1989. – 152 с.

534. *Черепанова С.* Проблема людини в українському мистецтві: навч. посібник / Світлана Черепанова. – Львів: Світ, 2001. – 296 с.
535. *Чижевський Д.* Нариси з історії філософії на Україні. – К.: Вид-во „Орія” при УКСП „Кобза”, 1992. – 230 с.
536. *Шапар В.* Психологічний тлумачний словник /Віктор Шапар. – Х.: Прапор, 2004. – 640 с.
537. *Шаталов В. Ф.* Точка опоры / В. Ф. Шаталов. – М., 1987.
538. *Шатунов М.* Четверта Всеукраїнська конференція в справі педосвіти // Шлях освіти. – 1929. – № 10. – С. 51-56.
539. *Шахназарова Н.* Музыка востока и музыка Запада. Типы музыкального профессионализма / Н. Шахназарова. – М.: Сов. композитор, 1983. – 153 с.
540. *Швидка С. О.* Формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя засобами театрального мистецтва: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04 / Черкаський держ. ун-т і.м. Б. Хмельницького. – К., 1996. – 177 с.
541. *Шевандрин Н. И.* Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н.И. Шевандрин. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 512 с.
542. *Шевчук Л. І.* Професійні стандарти у системі підготовки педагога професійного навчання / Л. І. Шевчук // Професійне становлення особистості: Проблеми і перспективи: матеріали II міжнародної науково-практичної конференції. – Хмельницький: ТУП, 2003. – 438 с. С.158-163.
543. *Шеллинг Ф. В.* Сочинения: В 2-х т. – М., 1987. – Т.1. – 476 с.
544. *Шеллинг Ф. В.* Философия искусства – М., 1966. – С. 82.
545. *Шелихова Н. И.* Техника педагогического общения / Н.И. Шелихова; под общ. ред. М.Р. Гинзбурга. – М.-Воронеж, 1998.
546. *Шембель А. Ф.* Рисование и лепка для кондитеров: учеб. /А. Ф. Шембель. – 5-е изд., стер. – М.: Высш. шк.; Изд. центр „Академия”, 2000. – 111 с.
547. *Шефель С. В.* Творческая индивидуальность – будущее социологии / С.В. Шефель. – М.: Издатель Е. Разумова, 2000. – 202 с.
548. *Шибутани Т.* Социальная психология. – М., 1969.



549. *Шинкарук В. И.* Художественное мышление в системе видов мыслительной деятельности / В.И. Шинкарук, В. П. Орлова // Вопросы философии. – 1984. – № 3.
550. *Шкурко Т.А.* Танцевально-экспрессивный тренинг /Т.А. Шкурко. – СПб.: Речь, 2003. – 192 с.
551. *Шмелёв А. Г., Похилько В. И., Козловская-Тельнова А. Ю.* Практикум по экспериментальной психосемантике: Тезаурус личностных черт. – М., 1988. – 208 с.
552. *Шопенгауер А.* Внутрішня сутність мистецтва // Макаренко Г. Філософія і музика: Шопенгауер, Вагнер, Ніцше. – К.: Факт, 2001. – 152 с.
553. *Штайнер Р.* Духовное становление педагогики: пер. с нем. – М.: Парсифаль, 1995. – 256 с.
554. *Шудря Е. П.* Социальный прогресс и развитие искусства // Искусство и творческая деятельность. – К.: Наук. думка, 1979. – С. 243-274.
555. *Шульгіна В. Д.* Національна освіта в Україні в умовах розвитку процесів глобалізації / В.Д. Шульгіна // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – К.: НПУ, 2004. – Вип. 1(6). – С. 21-25.
556. *Шумилин Е. А.* Психологические особенности личности старшеклассника / Е.А. Шумилин. – М., 1979. – С. 35.
557. *Щербак О. І.* Зміст і форми підготовки майстрів виробничого навчання в індустріально-педагогічних технікумах України (1967-1994 рр.): автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.01. / О.І. Щербак. – К.: ІПППО АПН України, 1995. – 24 с.
558. *Щербак О. І.* Зміст і форми підготовки майстрів виробничого навчання в індустріально-педагогічних технікумах України (1967-1994 рр.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.І. Щербак. – К.: ІПППО АПН України, 1995. – 208 с.
559. *Эйзенштейн С. М.* Избр. произведения: В 6 т. – М., 1964. – Т. III. – С. 424.
560. *Эко У.* Отсутствующая структура / Умберто Эко. – М., 1998. – 431 с.
561. *Элиаде М.* Священное и мирское. – М.: МГУ, 1994.

562. *Энциклопедический словарь*: В 2-х т. / гл. ред. Б. А. Введенский. – М.: Советская энциклопедия, 1964. – Т. 2. – 736 с.
563. *Энциклопедический словарь* / гл. ред. Б.А. Введенский. – М.: БСЭ – Т.3., 1955. – 763 с.
564. Эрмель Дж. К. Идеалы Баухауза и Гётеанум // *Архитектура и антропософия* / сост. и отв. ред. А. Соколина. – М.: Изд-во КМК, 2001. – 268 с.
565. *Эстетика*: словарь / под общ. ред. А.А. Беляева и др. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с.
566. *Эстетическое развитие и воспитание молодёжи* / под ред. О. В. Лармина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. – 326 с.
567. *Эстетическое воспитание молодёжи средствами искусства* / под ред. В.Г. Бутенко. – М., 1991. – 242 с.
568. Юзвак Ж. Розвивальна сила краси // Початкова школа. – 2000. – № 5. – С. 4-5.
569. Юлдашев Л.Г. Эстетическое чувство и произведение искусства / Л.Г. Юлдашев. – М.: Мысль, 1969. – 192 с.
570. Юнг К. Г. Об архетипах коллективного бессознательного / К.Г. Юнг // *Архетип и символ*. – М., 1991. – 286.
571. Юнг К.Г. О становлении личности / К.Г. Юнг // *Структура психики и процесс индивидуации*. – М., 1996. – 242 с.
572. Юнг К. Г. Проблемы современной психотерапии / К.Г. Юнг // *Проблемы души нашего времени*. – М., 1993. – С. 33.
573. Юнг К.Г. Психологические типы / К.Г. Юнг. – СПб., 1991. – С. 84.
574. Юнг К.Г. Современность и будущее / К.Г. Юнг. – Мн., 1992.
575. Юнг К. Г. Сознание, бессознательное и индивидуация / К.Г. Юнг // *Структура психики и процесс индивидуации*. – М., 1996. – 242 с.
576. Юровская Э. П. Актуален ли поиск понятий? // *Вестник Санкт-Петербургского университета*. – 2001. – Сер. 6. – Вып. 1 (№ 6). – С. 45-51.
577. Юсов Б. П. Проблема художественного воспитания школьников: дис ... докт. пед. наук. – М., 1984. – 324 с.
578. Ягунов В.В. Педагогіка: навч. посіб. / В. В. Ягунов. – К.: Либідь, 2002.
579. Якимович Т., Собко Я. Нові виробничі технології і мистецтво / Тетяна Якимович, Ярослав Собко // *Діалог*

- культур: Україна у світовому контексті: Мистецтво і освіта: зб. наук. праць / упоряд. і відп. ред. С.О. Черепанова. – Львів: Каменяр, 1998. – вип. 3. – 600 с. С. 238-243.
580. *Якобсон П. М.* Эмоциональная жизнь школьника / П.М. Якобсон. – М.: Просвещение, 1966. – 249 с.
  581. *Янів В.* Нариси до історії української етнопсихології / В. Янів; упор. М. Шафовал. – 2-ге вид., переоб. і доп. – К.: Знання, 2006. – 341 с.
  582. *Яценко Т.С.* Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: навч. посіб / Т.С. Яценко. – К.: Вища школа, 2004. – 679 с.
  583. *Abbs P.* Creativity the Ars and the Renewal of Culture // A is for Aesthetic. – London, 1989. – P. 1-25.
  584. *Andersen-Warren M.* Therapeutic theatre / M. Andersen-Warren // *Mitchell S.* Drama-therapy: Clinical Studies. – London: Jessica Kingsley Publishers, 1996.
  585. *Averill J.R., Thomas-Knowls C.* Emotional Creativity / J. R. Averill, C. Thomas-Knowls // *Strongman K.T.* (ed.) International review of studies on emotion. – V.1. Chichester: Wiley, 1991.
  586. *Bertolotti, S.* Jaques-Dalcroze Metoden. Stockholms universitet, Musikvetenskapliga institutionen, 1973.
  587. *Boal A.* Games for Actors and Non-Actors / Augusto Boal. – London: Routledge, 1992.
  588. *Breasul G.* Patrium Carmen. – Budapest. – 1967. – 525 p.
  589. *Cattel R.B.* Advances in Cattelian Personality Theory // *Pervin L.A.*, (Ed.). Handbook of personality: Theory and research. – New York: Guilford Press, pp. 101-111.
  590. *Elam K.* Semiotics of Theatre and Drama / K. Elam. – London: Routledge, 1988.
  591. *Espenak L.* Dance therapy, theory and application / Lilian Espenak/ - Springfield: CharlesC. Thomas, 1981.
  592. *Gibson R.* The Education of Feeling // *The Symbolic Order.* – London, 1989. – P. 53-61.
  593. *Goffman E.* The Presentation of Self in Everuday Life / E. Goffman. – Harmondsworth: Penguin, 1990.

594. *Grainger R.* Researching the Arts Therapies: A Dramatherapist's Perspective / R. Grainger. – London: Jessica Kingsley Publishers, 1999.
595. *Ingarden R.* /R. Ingarden. – Studia z estetyki. – Warszawa, 1975. – Tom I. -7-128.
596. *Izard C. E.* The psychology of emotions / C. E. Izard. – N.Y.: Plenum Press, 1991.
597. *Malraux A.* L'Irreel, Paris, 1977. – p. 113.
598. *Read H.* The meaning of art. – London, 1963; Read H. Education through art. – London, 1965.
599. *Rogers C. R.* A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.) Psychology: A study of science / C.R. Rogers. – New York: McGraw-Hill. – Vol. 3. – pp. 184-256.
600. *Schilder P.* The Image and appearance of the human body / Paul Schilder. – New-York: International Universities Press, 1950.
601. *Steiner R.* At the Gates of Spiritual Science // 14 lectures given in Stuttgart 1906. – London: Rudolf Steiner Press, 1970.
602. *Whitehouse M.* The transference and dance therapy / Mary Whitehouse // American Journal of Dance Therapy. – 1977. – №1.
603. *Winnicott D. W.* Lec och verklighet / D.W. Winnicott. – Stockholm: Natur och Kultur, 1997.
604. *Wojnar I.* Estetyczne inskrypcje ogólnego kształcenia nauczycieli // Humanistyczne intencje edukacji. – Warszawa: Żak, 2000. – S. 177.
605. *Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры.* – 6.11: Образование для работы и для жизни // [http://www.sde.ru/r\\_stud/teacher\\_site/nikolskii/pdf/5.pdf](http://www.sde.ru/r_stud/teacher_site/nikolskii/pdf/5.pdf)
606. *Interdisciplinary approach* // [http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php URL\\_ID=6123&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php URL_ID=6123&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

## ДОДАТКИ

### Додаток 1

### Професіограма

інженерно-педагогічного працівника „Викладач-майстер” /  
Л.І. Антонець, Т.Л. Жигайло, Г.О. Євдокимова. – К., 1996.

#### I. Соціально-економічна характеристика професії

1.	Галузь народного господарства	освіта
2.	Потреба в кадрах	постійна
3.	Географія професії	повсюдна
4.	Тип організації	система профтехосвіти (ПТУ, ВПУ, професійні ліцеї, центри професійної підготовки і перепідготовки тощо)
5.	Форма організації праці	колективна, групова, індивідуальна

#### II. Виробнича характеристика професії

1.	Місце роботи	приміщення: навчальні кабінети, лабораторії, виробничі майстерні, виробничі ділянки, бази виробничого навчання
2.	Знаряддя праці	функціональні органи та особистість фахівця, ТЗН, натуральні зразки, макети, таблиці, схеми та інша наочність, навчальна й навчально-методична література; дидактичний, видатковий та витратний матеріал; інвентар, інструменти, виробниче обладнання
3.	Об'єкт (він же суб'єкт) праці	особи, які мають повну і неповну середню та вищу освіту

4.	Мета праці	перетворювальна: навчання професії, перенавчання, формування та розвиток особистості майбутнього фахівця
5.	Основні операції	проведення уроків (лекцій), семінарів, практичних занять, занять з виробничого навчання, організація виробничої практики, індивідуальна робота з учнями; навчання прийомам запам'ятовування навчального матеріалу, систематизація та узагальнення набутих знань, контроль рівня засвоєння знань, сприяння формуванню моральних якостей, ціннісних орієнтацій та мотивації діяльності, формування й розвиток професійно значущих якостей
5.	Професійні знання, уміння, навички	відображені в освітньо-кваліфікаційній характеристиці фахівця (ОКХ)

### III. Санітарно-гігієнічна характеристика професії

1.	Ступінь важкості та напруженості праці	розумова і фізична праця середньої важкості з високою інформаційною, нервовою і психічною напруженістю
2.	Статеві та вікові обмеження	немає
3.	Режим праці та відпочинку	ненормований робочий день, 41 година на тиждень, 7 годин виробничого навчання, нерегламентована виховна робота
4.	Змінність роботи	праця в одну або дві зміни
5.	Навантаження на аналізаторні системи	зоровий, слуховий, нюховий, тактильний та рушійний аналізатори
6.	Несприятливі професійні фактори	перенапруження уваги, нервово-емоційне перевантаження, перепади волого-температурного режиму у виробничих цехах

#### IV. Вимоги до індивідуально-психологічних особливостей спеціаліста (психограма)

1.	Психодинамічні властивості	сильний або середньо-сильний тип нервової системи; високий або середній психічний темп; середній або високий рівень емоційної лабільності; середній або високий рівень психомоторних актів, зокрема, мовно-рушійних; помірна екстраверсія або амбіверсія; низький рівень тривожності
2.	Психічні функції	середній або високий рівень вербального та невербального інтелекту; середній або високий рівень розподілу, концентрації та зосередженості уваги; високі або середні показники довгочасної та короткочасної пам'яті; гнучке мислення, креативність
3.	Психічні властивості	<p><i>емоційно-вольові:</i> високий самоконтроль, наполегливість, висока вимогливість до себе, впевненість у собі, емоційна сталість, обов'язковість, відповідальність, лідерство;</p> <p><i>комунікативні:</i> спостережливість, здатність встановити контакт з будь-якими людьми, слухати співрозмовника та враховувати його думку, створювати позитивний психологічний клімат, прогнозувати результати психологічного впливу на учнів, володіння мовою, мімікою, пантомімікою;</p> <p><i>організаторські:</i> здатність управляти групою людей, викликати та розвивати їх активність, здатність ефективно планувати будь-яку роботу, розподіляти завдання та перевіряти їх виконання, здатність здійснювати індивідуальний вплив при груповому спілкуванні, уміння захопити та переконати в чомусь слухачів;</p>

		<i>моральні:</i> повага та любов до дітей, тактовність, делікатність, чуйність та доброта, терпимість, чесність, порядність, душевна щедрість, почуття гумору, відповідальність, шляхетність, відвертість, вихованість, справедливість, дипломатичність, самостійність
4.	Небажані психологічні якості	похмурість, відсутність доброти, нетактовність, несправедливість, неохайність, емоційна неврівноваженість, грубість, брутальність, низький загальнокультурний рівень

## V. Підготовка кадрів

1.	Тип навчального закладу	коледж, технікум, ВНЗ
2.	Термін навчання	4-5 років
3.	Необхідні знання	інженерно-технічні та психолого-педагогічні, а також робітнича кваліфікація, як мінімум, на розряд (клас, категорію) вище від установленої випускникам професійного закладу для даної професії
4.	Перспективи зростання	старший викладач, викладач-майстер певної категорії, викладач-майстер-методист, завуч, директор, працівник системи ПТО, працівник Міністерства освіти і науки України, науковий співробітник Інституту професійно-технічної освіти АПН України



## **VI. Медичні протипоказання**

Туберкульоз, інфекційні захворювання, шкіряні захворювання, психічні розлади, хронічні захворювання гортані та легенів, бронхіти, захворювання нервової системи, запаморочення. Небажаними є фізичні дефекти та дефекти мовлення.

### ***Додаток 2***

#### **Тимчасова кваліфікаційна характеристика професії „Педагог професійного навчання”,**

затверджена заступником Міністра освіти і науки України  
В.О. Огнев'юком і заступником Міністра праці та соціальної  
політики України М.О. Солдатенком  
31.07. 2001 р.

**Завдання та обов'язки.** Здійснює професійно-теоретичну і професійно-практичну підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації учнів (слухачів); забезпечує виконання нормативних актів щодо організації навчально-виховного процесу, навчальних планів і програм, індивідуальних професійних навчальних програм, несе персональну відповідальність за створення безпечних умов навчання в аудиторіях, лабораторіях, майстернях. Проводить інструктажі та індивідуальне консультування учнів (слухачів), готує навчальні робочі місця, забезпечує їх інструментами, видатковими та витратними матеріалами. В період виробничого навчання та виробничої практики підбирає робочі місця, здійснює переміщення учнів (слухачів) по навчальних робочих місцях згідно з графіками у відповідності з навчальними планами та програмами. Здійснює підбір баз виробничого навчання та складає проекти угод на терміни використання їх робочих місць. Забезпечує підготовку учнів (слухачів) до випускних кваліфікаційних екзаменів, бере участь у їх проведенні, в організації випуску учнів (слухачів). Контролює успішність, відвідування занять, виконання правил внутрішнього розпорядку, культуру поведінки. Здійснює організаційні заходи з виховної роботи з учнями (слухачами). Веде планування та облік

навчальної роботи, складає звіти. Підтримує зв'язки з питань працевлаштування випускників з державною службою зайнятості, роботодавцями. Забезпечує виконання учнями (слухачами) правил внутрішнього розпорядку навчального закладу.

Проводить роботу з розробки, удосконалення навчально-методичного забезпечення та організації навчально-виховної роботи з учнями (слухачами). Впроваджує в практичну роботу рекомендації педагогічної науки, інноваційні технології професійного навчання, зокрема, модульну, досягнення у розвитку відповідних галузей промисловості. Здійснює моніторинг якості навчального процесу, анкетування учнів (слухачів) з метою поліпшення методики організації професійного навчання. Вивчає індивідуальні особливості учнів (слухачів) та враховує їх при організації навчального процесу.

Підвищує свою професійну і педагогічну кваліфікацію.

**Повинен знати:** основи техніки, технології, організації виробництва відповідної галузі, перспективи її розвитку. Методику організації та ефективні форми проведення професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки, технологію застосування технічних засобів, основи педагогіки і психології. Нормативні документи, що стосуються організації навчально-виробничого процесу в професійно-технічному навчальному закладі. Вимоги безпечної організації праці, норми та правила безпеки праці, санітарно-гігієнічні вимоги та інші норми і правила, встановлені для відповідної галузі. Основи трудового законодавства.

### **Кваліфікаційні вимоги:**

**педагог професійного навчання вищої категорії:** повна вища освіта відповідного професійного спрямування (магістр, спеціаліст) та психолого-педагогічна підготовка або повна вища інженерно-педагогічна освіта (магістр, спеціаліст). Викладач професійно-теоретичної підготовки вищої категорії. Майстер (інструктор) виробничого навчання вищої категорії. Стаж роботи за професією Педагог професійного навчання I категорії не менше 2 років;

**педагог професійного навчання I категорії:** повна або базова вища освіта певного професійного спрямування (магістр, спеціаліст, бакалавр) та психолого-педагогічна підготовка або повна чи базова вища інженерно-педагогічна освіта (магістр, спеціаліст, бакалавр).

Викладач професійно-теоретичної підготовки I категорії. Майстер (інструктор) виробничого навчання I категорії. Стаж роботи за професією Педагог професійного навчання II категорії не менше 3 років;

**педагог професійного навчання II категорії:** повна або базова вища освіта певного професійного спрямування (магістр, спеціаліст, бакалавр, молодший спеціаліст) та психолого-педагогічна підготовка або повна чи базова вища інженерно-педагогічна освіта (магістр, спеціаліст, бакалавр, молодший спеціаліст). Викладач професійно-теоретичної підготовки II категорії. Майстер (інструктор) виробничого навчання II категорії. Стаж роботи за професією Педагог професійного навчання без категорії для бакалавра, молодшого спеціаліста не менше 2 років; для магістра, спеціаліста – не менше 1 року;

**педагог професійного навчання:** повна або базова вища освіта певного професійного спрямування (магістр, спеціаліст, бакалавр, молодший спеціаліст) та психолого-педагогічна підготовка або повна чи базова вища інженерно-педагогічна освіта (магістр, спеціаліст, бакалавр, молодший спеціаліст). Викладач професійно-теоретичної підготовки без категорії. Майстер (інструктор) виробничого навчання без категорії. Робітнича кваліфікація з відповідної професії вища від планової для випускників професійно-технічних навчальних закладів.

### *Додаток 3*

#### ***Психологічний портрет педагога професійного навчання як творчої індивідуальності***

Педагог професійного навчання є професіоналом, який засвоїв професійно-педагогічну діяльність на рівні найкращих зразків, є її суб'єктом, вміє перебудовувати й перетворювати її, відповідає виробленим у суспільстві критеріям кількісної та якісної оцінки своєї компетентності; є достатньо зрілою особистістю, яка засвоїла й прийняла сучасні ідеали, дотримується етичного кодексу професії, є

активним учасником акмеорієнтованого професійного розвитку й не задовольняється усередненими позитивними результатами своєї праці, прагне до високопродуктивної діяльності, повної реалізації своїх особистісних можливостей (А. Маркова)<sup>1</sup>. Його психологічний портрет складають такі професійно значущі якості, як:

1. **Здатність виконувати** головну педагогічну **функцію – трансляції культури**: передавати новим поколінням накопичений раніше соціальний досвід<sup>2</sup>.
2. **Зорієнтованість на розвиток творчої індивідуальності учня** ПТНЗ як важливу мету професійно-педагогічної діяльності.
3. Педагог не „інженер людських душ”, а **фасилітатор**, який допомагає становленню особистості та розвитку творчої індивідуальності студента<sup>3</sup>. Він відкритий для діалогу. У складних умовах він намагається підтримати розвиток творчої індивідуальності студента, співпереживає їй і відкрито виражає свої почуття. Фасилітативна здібність складається, на думку Г. Коджаспірової, з п’яти основних мистецтв: мистецтва поваги, мистецтва розуміння, мистецтва допомоги й підтримки, мистецтва домовленості та мистецтва бути самим собою<sup>4</sup>. *Педагог-фасилітатор, вважає Г. Коджаспірова, – це творча особистість, креативність якої постійно зростає*<sup>5</sup>.
4. **Емпатія** корелює з більшістю особистісних характеристик, особливо з потребою у спілкуванні. Люди з низьким рівнем емпатії байдуже ставляться до інших, зосереджені на собі, егоїстичні, надмірно вимогливі. Наявність емпатії зумовлює високий рівень педагогічної майстерності. Педагоги з низьким рівнем емпатії класифікують учнів за стандартними типами, дають їм стереотипні оцінки, поділяючи невстигаючих учнів на „ледарів” і „тупаків”. Водночас, педагоги-майстри виділяють, за спостереженням Г. Коджаспірової, до 20 типів невстигаючих учнів за різними типами особистісних якостей. Педагоги з розвиненою емпатією використовують понад 40 різноманітних прийомів виховних впливів, а інші – лише 17-19. Високий рівень

<sup>1</sup> Маркова А.К. Психология профессионализма /А.К. Маркова. – М., 1996.

<sup>2</sup> Краевский В.В. Общие основы педагогики /В.В. Краевский. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 256 с. С.11.

<sup>3</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология /Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 242.

<sup>4</sup> Там само. – С. 249; 284.

<sup>5</sup> Там само. – С. 250.

емпатії знижує особистісну тривожність педагога, робить його більш впевненим у собі<sup>1</sup>.

В основі емпатії лежить децентрація, вміння подолати власні почуття, точку зору, стереотипи розуміння й зайняти позицію, роль, місце іншого. Децентрація – механізм подолання егоцентризму, в основі якого лежить здатність суб'єкта до прийняття ролі чи поглядів іншої людини. Відіграє значну роль у розвитку самостійного творчого мислення<sup>2</sup>.

5. **Трансцендентність** – ця якість охоплює знання власної Я-концепції й відображає усвідомлення особистістю себе самої як джерела інформації для інших, як чийогось співбесідника, як „зміст життя для інших”. Трансцендентна людина усвідомлює необхідність власного морального, естетичного, духовного збагачення не лише „для себе”, але й для інших, щоб подолати егоїстичне Я; бути незалежною від людської злоби, невігластва, глупоти, незрілості; піднятися над роз'єднуючим націоналізмом та етноцентризмом (А. Маслоу). Трансцендентний педагог знаходиться в постійному вдосконаленні, у пошуку, захоплений предметом викладання, причому для нього важливо не вражати учнів своєю ерудицією, а знаходити все нові знання, що допомагають йому спільно з ними розв'язувати їхні проблеми.
6. **Толерантність** – переносимість чого-небудь, стійкість до небажаного впливу; відсутність тяжких переживань та різких реакцій, незважаючи на наявність фрустраторів; терпимість до чужої думки й переконань, яка забезпечує право й свободу людини мати свої судження й позиції в соціальному світі<sup>3</sup>. А. Гусейнов та І. Кон визначають її як „здатність співіснувати з іншими людьми, яким притаманний інший менталітет і які ведуть інший спосіб життя, що виявляється у терпимості й прагненні досягти взаємного розуміння та згоди без застосування насильства, переважно методами роз'яснення й переконання”. Разом з тим, не можна назвати толерантним сучасний інформаційний простір, у якому відбувається інформаційне насильство й культурна експансія засобами мистецтва.

---

<sup>1</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология /Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 248.

<sup>2</sup> Там само. – С. 281.

<sup>3</sup> Там само. – С. 284.

7. **Конгруентність** педагога охоплює досвід самопізнання, саморегуляції, розуміння власних психічних процесів, адекватності внутрішніх станів, почуттів та зовнішніх їх виявів, узгодження усіх своїх ролей. Конгруентність відображає включеність людини до певної діяльності у певний момент, зосередженість на виконуваному завданні, коли вона витрачає сили та енергію саме на розв'язання задачі, а не на те, щоб лише продемонструвати свою участь у діяльності й справити враження. Конгруентність передбачає встановлення природних, а не показних стосунків<sup>1</sup>, щирість почуттів, відповідність слів діям.
8. **Конструктивність (неконфліктність)** – досвід подолання суперечностей.
9. **Сумісність у взаємодії з людьми та досвід спільного розв'язання проблем** – вміння перебувати у „спів-буттєвій спільності”.
10. **Рефлексивність** – якість педагога, що охоплює самоаналіз та аналіз процесу взаємовідображення особистостей.
11. **Перфекціонізм** – прагнення досягти досконалості у виконанні діяльності, що є однією з характерних особливостей обдарованих людей.
12. **Здатність до самовизначення** – як процес та результат вибору особистістю власної позиції, цілей та засобів самоздійснення у конкретних життєвих обставинах; основний механізм набуття й прояву людиною внутрішньої свободи<sup>2</sup>.
13. **Самоприйняття** – відчуття цінності власної особистості, сили свого „Я”, почуття власної гідності; довіра до своїх відчуттів, віра в себе й свої можливості, відкритість характеру, розуміння власних слабкостей, відстоювання права бути таким, яким ти є, та мати власну точку зору. Слабко виражені страх, тривожність, страх неспіху й негативної оцінки, почуття провини, прагнення до домінування, орієнтації на зовнішні форми взаємодії<sup>3</sup>.
14. **Прийняття учня таким, яким він є** – готовність до взаємодії й орієнтація на цінність кожної людини, визнання за нею права на її власні інтереси, врахування її особливостей; утвердження

---

<sup>1</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология /Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 250-251.

<sup>2</sup> Там само. – С. 283.

<sup>3</sup> Там само. – С. 283-284.

неповторності буття саме цієї людини й водночас відмова від оцінок її особистості, безумовне прийняття її (С. Рубінштейн). Однак, Г. Коджаспірова нагадує при цьому слова Й.В. Гете про те, що, приймаючи людину такою, яка вона є, ми робимо її гіршою. Приймаючи ж її такою, якою вона повинна бути, ми змушуємо її бути такою, якою вона може стати<sup>1</sup>. Остання якість отримала у педагогічній майстерності назву *оптимістичного прогнозування*.

15. **Прагнення до самореалізації** – прагнення найбільш повно виявити свої здібності й потенціал та втілити їх у життя у процесі продуктивної діяльності. Має різноманітні форми вираження: активне утвердження в діяльності своїх індивідуальних здібностей, практичне розкриття свого потенціалу, наполегливість у здійсненні планів, послідовне досягнення життєвих цілей, вміння відстоювати свої права чи свою позицію й долати труднощі та перешкоди при розв'язанні особистісно значущих завдань<sup>2</sup>.
16. **Флексибельність (варіативність, гнучкість)** – це здатність педагога професійного навчання легко відмовлятися від непродуктивних (таких, що не відповідають умовам, ситуації чи завданню) засобів діяльності, прийомів мислення, способів поведінки тощо й виробляти чи приймати нові, оригінальні підходи до розв'язання проблемної ситуації при незмінних цілях та ідейно-моральних засадах діяльності<sup>3</sup>.
17. **Творча активність особистості** – здатність до суспільно значущих перетворень у світі на основі присвоєння багатств матеріальної й духовної культури, що виявляється в творчості, вольових актах, спілкуванні<sup>4</sup>.
18. **Здатність до взаєморозуміння** як стан спільності й взаємності осягнення сенсів та мотивів суб'єктів діяльності й міжособистісних стосунків, очікування адекватної ідентифікації й готовність до неї. Взаєморозуміння дозволяє узгоджено досягти цілей спільної діяльності або спілкування, максимально сприяючи дотриманню довіри й інтересів, надаючи можливість для саморозкриття здібностей кожного.

---

<sup>1</sup> Коджаспірова Г.М. Педагогическая антропология /Г.М. Коджаспірова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 283.

<sup>2</sup> Там само. – С. 284.

<sup>3</sup> Там само. – С. 285.

<sup>4</sup> Там само. – С. 280.

## **Музично-ритмічні вправи на розвиток творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання<sup>1</sup>**

1. На ударних та шумових музичних інструментах – бубнах, барабанах, трещітках, маракасах та ін. імпровізувати ритмічний малюнок, а потім мелодію основних емоційних станів – радості, гніву, печалю, спокою тощо.
2. Те ж саме завдання виконати на дерев'яних (металевих, пластмасових) брусках різної величини, склянках, пляшках, бляшанках, каструлях тощо.
3. Те ж саме завдання виконати стосовно вираження архетипів колективного несвідомого – Героя, Матері, Мудреця, Дитяти.
4. Імпровізувати ритмічний рисунок, а потім мелодію основних природних стихій – Землі, Води, Вогню, Повітря.
5. Імпровізувати проговорення з різними інтонаціями, а потім проспівування свого імені, імен однокласників.
6. Виконати абстрактну імпровізацію на фортепіано, передаючи кластерами акордів художній образ, який виражає той чи інший настрій.
7. Створити власну музичну казку і виконати її зі словами автора, співом та грою основних партій і лейтмотивів.
8. Зобразити діалог Шустрика і Мямлика, які збираються кататися на лижах.
9. Мелодизація та імпровізація різноманітних рухів людини: „Прогулянка”, „Урочиста хода”, „Навздогін” тощо.
10. Мелодизація та імпровізація голосом образів і рухів тварин „Танок ведмеда”, „Хода черепах”, „Хоровод зайців” тощо.
11. Імпровізація мелодій на теми образів природи: „Весняний вітер”, „Ранок в лісі”, „Розмова морських хвиль”, „Далека зірка” та ін.
12. Порівняння власної творчості з творчістю професійних композиторів, які створили музику на ті ж самі образи.

---

<sup>1</sup> Цит. за: Петрушин В.И. Психология и педагогика художественного творчества: учеб. пособие /В.И. Петрушин. – М.: Академический Проект, Гаудеамус, 2006. – 490 с. С. 360-363.; Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике /В.Г. Ражников. – М., 2004. – 140 с. С. 106. – № 1, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 18; Отлич О.М. – № 2, 5, 7, 13, 15, 19-23.



13. Імпровізація голосом та ін інструменті мелодії на теми настроїв картин „Запорожці пишуть листа турецькому султану” В. Васнецова, „Граки прилетіли” І. Левітана, „Демон” та „Царівна Лебідь” М. Врубеля, „Місячна соната” В. Іваніва та ін.
14. Імпровізація різних за характером мелодій на основі органного пункту або гармонічного тризвуку. На основі цієї вправи добре освоювати різноманітні види мелодичного руху, поступовий, скачкоподібний, на основі прямих та ламаних арпеджіо, з оспівуванням верхніх та нижніх затримувань.
15. Поспілкуватися один з одним за допомогою інструменту (або кількох інструментів). Після цього відтворити цей діалог вербально.
16. Для тих, хто володіє музичним інструментом, – виконувати музичні твори у різноманітних пропонованих обставинах, як це описано в системі К. Станіславського. Наприклад, грати Експромт Ф. Шуберта *Ges-dur* так, ніби передаючи:
  - романтичне коливання повітря у теплом літньому вечорі;
  - напружений стан природи перед грозою;
  - стан очікування радісної звістки.
17. Грати цей твір, внутрішньо уявляючи його у синьому (червоному, коричневому, зеленому, фіолетовому та ін.) освітленні.
18. Грати твір, намагаючись передати смакові відчуття – кислого, гіркого, солодкого, солоного.
19. Зобразити на інструменті викладачів та студентів свого навчального закладу.
20. Відтворити на інструменті хід навчального заняття з одного із навчальних предметів.
21. Зобразити на інструменті навчально-виробничу (педагогічну) практику.
22. Зімпровізувати на інструменті на тему конкретних навчальних курсів.
23. Зобразити на інструменті будівництво, ательє, завод, швейний цех, ресторан, харчоблок, готель або інше місце, пов’язане із спеціальністю або спеціалізацією студента.

**КАРТА ЕКСПЕРТНОЇ**  
**„Порівняльної оцінки значущості дисциплін навчального плану”**  
**за адаптованою методикою „ПОГД”<sup>1</sup>**

*Напрямок 0101 – Педагогічна освіта*

*Спеціальність 6.010100 – Професійне навчання, 5.010104 – Професійне навчання*

*Профіль - Технологія та обладнання зварювального виробництва, Зварювальне виробництво*

Навчальні дисципліни	Номери показників для оцінок		
	„3”	„2”	„1”
Ділова українська мова			
Філософія			
Основи економічної теорії			
Політологія			
Соціологія			
Історія України			
Основи правознавства та Конституція України			
Етика			
Історія і теорія світової культури			
Іноземна мова			
Фізичне виховання			
Соціологія освіти			
Естетика, основи етикету			
Логіка			
Культура мовлення. Основи ораторського мистецтва			
Соціальна філософія			
Основи історії і теорії релігії			
Основи соціоекології			
Вища математика			
Фізика			
Загальна хімія			
Інформатика та обчислювальна техніка			
Технічні засоби навчання			
Нарисна геометрія. Інженерна графіка			
Матеріалознавство			
Економіка виробництва, маркетинг, менеджмент			
Електротехніка та основи електроніки			
Метрологія, стандартизація			
Теоретична механіка			
Опір матеріалів			
Деталі машин			
Охорона праці			
Безпека життєдіяльності			

<sup>1</sup> Коссов Б.Б. Личность: теория, диагностика и развитие: учеб.-метод. пособие /Б.Б. Коссов. – М.: Академический Проект, 2000. – 240 с. С. 202 – 204.

Механізація та автоматизація зварювального виробництва			
Джерела живлення та устаткування			
Психологія			
Педагогіка			
Організація та методика виробничого навчання			
Організація та методика виховної роботи в ПТУ			
Зварні конструкції та контроль якості			
Технологія електричного зварювання плавленням			
Газополум'яна обробка металів			
Технологія та обладнання контактного зварювання			
Психологія особистості			
Основи педагогічних досліджень			
Основи педагогічної майстерності			
Основи професійної педагогіки			
Організація навчально-виховного процесу			
Загальна методика навчання			
Методика викладання спецдисциплін			
Використання ЕОМ у навчально-виховному процесі			
Введення до спеціальності			

**Додаток 6**

## ВАРІАНТИ ТЕМАТИЧНИХ ПЛАНІВ ТВОРЧИХ МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНИХ МАЙСТЕРЕНЬ, ВІДПОВІДНО ДО ДОМІНАНТНОГО РІЗНОВИДУ МИСТЕЦТВА

### Тематичний план варіативного елективного спецпрактикуму „Творча художньо-педагогічна майстерня”

№ з/п	Тема	Кількість годин	
		пр.	лаб.
1.	Соціальні й педагогічні функції образотворчого мистецтва	2	
2.	Творчо-розвивальний потенціал образотворчого мистецтва	2	
3.	Образотворче мистецтво як засіб розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання	2	
4.	Самопізнання власної творчої індивідуальності засобом проективного малюнку		2
5.	Образотворчі вправи на розвиток психічних процесів (зорових відчуттів, зорової пам'яті, художньо-образного, імагінативного мислення, творчої, образної асоціативної педагогічної уяви; фантазії); художніх, творчих та педагогічних здібностей; здатності до педагогічної візуалізації, креативності та ін.		2
6.	Виконання художньо-творчих завдань на виявлення та втілення у кольорі типів темпераменту		2
7.	Виконання колективного художнього проекту (колаж)		2
8.	Тренінг прискореного розвитку творчих обдарувань „Довірся руці”		2
9.	Організація і проведення виставки студентських художніх робіт	2	2
10.	Педагогічні роздуми у музеї та педагогічна		2

	інтерпретація художніх картин (написання творчої роботи).		
11.	Відображення сутнісних ознак індивідуальності у замальовках, етюдах, фігурках людей з пластиліну		2
12.	Аналіз індивідуального стилю творчої діяльності художника (скульптора, архітектора)	2	2
13.	Підготовка та захист індивідуального художньо-педагогічного проекту	2	2
	<b>Разом:</b>	<b>32 год.</b>	<b>14 18</b>

**Тематичний план варіативного елективного спецпрактикуму  
„Творча музично-педагогічна майстерня”**

№ з/п	Тема	Кількість годин	
		пр.	лаб.
1.	Соціальні й педагогічні функції музичного мистецтва	2	
2.	Творчо-розвивальний потенціал музичного мистецтва	2	
3.	Музичне мистецтво як засіб розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання	2	
4.	Самопізнання власної творчої індивідуальності засобом добору „своєї” мелодії (створення лейт-мотиву)		2
5.	Музичні вправи на розвиток психічних процесів (слухових відчуттів, слухової пам'яті, художньо-образного, імагінативного мислення, вміння творчої, образної асоціативної педагогічної уяви; фантазії); музичних, творчих та педагогічних здібностей; здатності до педагогічної імпровізації, креативності та ін.		2
6.	Виконання музично-творчих завдань на виявлення характеру героїв музичних творів		2
7.	Виконання колективного музичного проекту		2

	(колективна ритмічна, інтонаційна імпровізація; канон, джем-сейшн). Виконання народної пісні одноголосно (в унісон, по черзі, неперервно передаючи естафету виконання) та багатоголосно (каноном, підголосковою поліфонією, добудовуванням другого, третього голосу, з остінатним басом тощо)		
8.	Тренінг прискореного розвитку творчих обдарувань „Музика, що звучить у мені”		2
9.	Організація і проведення студентського концерту для педагогів і студентів навчального закладу. Підбір фонограм для музично-педагогічного заходу	2	2
10.	Педагогічні роздуми під музику Й.С. Баха, Р. Шумана, П. Чайковського, М.Лисенка та ін. Педагогічна інтерпретація музичних творів (написання творчої роботи)		2
11.	Відображення сутнісних ознак індивідуальності у музичних творах, мініатюрах, власній музичній імпровізації		2
12.	Аналіз індивідуального композиторського та виконавського стилю творчої індивідуальності музиканта	2	2
13.	Підготовка та захист індивідуального музично-педагогічного проекту	2	2
	<b>Разом:</b>	<b>32 год.</b>	<b>14 18</b>

**Тематичний план варіативного елективного спецпрактикуму  
„Творча театральна-хореографічна педагогічна майстерня”**

№ з/п	Тема	Кількість годин	
		пр.	лаб.
1.	Соціальні й педагогічні функції театального та хореографічного мистецтва	2	
2.	Творчо-розвивальний потенціал театального та хореографічного мистецтва	2	

3.	Театральне мистецтво та хореографія як засоби розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання	2	
4.	Самопізнання власної творчої індивідуальності засобом спонтанного пластичного руху		2
5.	Виконання етюдів, акторських та хореографічних вправ на розвиток психічних процесів (кінестетичних відчуттів, рухової пам'яті, відчуття м'язової свободи і м'язової радості, асоціативного, художньо-образного, імагінативного мислення, вміння мислити дією; творчої, образної педагогічної уяви; фантазії); художніх, творчих та педагогічних здібностей; здатності до педагогічної візуалізації, імпровізації, креативності, педагогічного артистизму та ін.		2
6.	Виконання художньо-творчих завдань на виявлення та втілення у пластичних рухах (танцювальних, пантомімічних тощо) різних типів темпераменту. Підбір та інсценізація уривків з художніх творів, в яких яскраво демонструються прояви темпераменту людини		2
7.	Виконання колективного артистичного проекту „Уявімо собі...”		2
8.	Акторський тренінг		2
9.	Підготовка і постановка студентського музичного спектаклю	2	2
10.	Педагогічні роздуми у театрі та педагогічна інтерпретація спектаклю або балету (написання творчої роботи).		2
11.	Відображення сутнісних ознак індивідуальності у створеному хореографічному чи акторському образі		2
12.	Аналіз індивідуального стилю творчої діяльності актора, танцівника, режисера, балетмейстера	2	2
13.	Підготовка та захист індивідуального театральнo-хореографічного педагогічного проекту	2	2
	<b>Разом:</b>	<b>32 год.</b>	<b>14 18</b>

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**Отич Олена Миколаївна**

**МИСТЕЦТВО  
У СИСТЕМІ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ  
МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ:  
ТЕОРЕТИЧНИЙ І МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТИ**

*Монографія*

Науковий редактор: *І.А. Зязюн*

Літературний редактор: *Пилинська А.М.*

Технічний редактор:

Комп'ютерне макетування та дизайн:

Коректор: *Сотська Г.І.*





### **Отич Олена Миколаївна**

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу педагогічної естетики та етики Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України.

Досліджує проблеми мистецької освіти, педагогіки мистецтва, естетичних та етичних засад педагогічної майстерності, розвитку особистості й творчої індивідуальності майбутнього педагога професійної школи засобами мистецтва.

Автор понад 100 наукових праць і публікацій, серед яких 2 монографії (у співавторстві), 10 навчальних і навчально-методичних посібників (одноосібних та у співавторстві), комплекс навчально-методичного забезпечення викладання психолого-педагогічних дисциплін „Мистецтво у розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання” (у 3-х частинах); методичні рекомендації, наукові статті у зарубіжних і вітчизняних наукових виданнях, статті в „Енциклопедії сучасної України”.

За навчально-методичний посібник „Мистецтво у змісті професійної підготовки майбутнього педагога професійного навчання” (2005) відзначена у 2006 році Дипломом I ступеня й I премією Академії педагогічних наук України як переможець конкурсу на кращу наукову роботу в номінації науково-методичних робіт для вчителів і викладачів.

У 2003 році нагороджена грамотою та медаллю Верховної Ради України за заслуги перед українським народом, у 2004 році – грамотою Академії педагогічних наук України за вагомі досягнення у науковій діяльності.

Отич О.М. розроблено й впроваджено до навчально-виховного процесу професійно-педагогічних і вищих закладів освіти комплекси навчально-методичного забезпечення викладання психолого-педагогічних дисциплін („Основи педагогічної майстерності”, „Педагогіка”, „Основи педагогічних досліджень”, „Педагогіка вищої школи”, „Методика викладання у вищій школі”, „Університетська освіта”, „Психологія і педагогіка”, „Психологія”, „Психологія ділового спілкування”, „Психологія управління”, „Конфліктологія”); зміст, навчальний план та програму базового курсу „Культура мовлення і основи ораторського мистецтва”, авторського спецкурсу „Педагогіка мистецтва” та варіативного спецпрактикуму „Творчі мистецько-педагогічні майстерні”.